



**University of
Zurich^{UZH}**

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2008

Reproduktion sozialer Ungleichheit? Die Bedeutung von Eltern-, Kind- und Familienmerkmalen für den sozialen Status unter Gleichaltrigen der mittleren Kindheit

Hobi-Ragaz, Ginger

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-71039>

Published Research Report

Published Version

Originally published at:

Hobi-Ragaz, Ginger (2008). Reproduction sozialer Ungleichheit? Die Bedeutung von Eltern-, Kind- und Familienmerkmalen für den sozialen Status unter Gleichaltrigen der mittleren Kindheit. Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut.



Universität Zürich
Pädagogisches Institut

z-proso Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern

University of Cambridge
Institute of Criminology



REPRODUKTION SOZIALER UNGLEICHHEIT?

DIE BEDEUTUNG VON ELTERN-, KIND- UND FAMILIENMERKMALEN
FÜR DEN SOZIALEN STATUS UNTER GLEICHALTRIGEN DER
MITTLEREN KINDHEIT

Ginger Hobi-Ragaz

Herausgeber: Manuel Eisner und Denis Ribeaud

Forschungsbericht aus der Reihe *z-proso*
Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern

Zürich, August 2008, Bericht Nr. 07

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	8
EINLEITUNG UND FORSCHUNGSSTAND	9
1. <i>Einleitung</i>	9
1.1 Beliebtheit und soziale Ungleichheit.....	9
1.2 Fragestellung.....	10
1.3 Das Projekt z-proso	11
1.4 Vorgehen	12
1.5 Aufbau der Arbeit.....	13
2. <i>Definitionen</i>	13
2.1 Soziale Ungleichheit.....	13
2.2 Soziale Position – sozialer Status – Statusgruppe	14
2.3 Peers	15
2.4 Interaktion	15
2.5 Soziale Akzeptanz	16
3. <i>Studien über Gleichaltrige – Forschungsstand</i>	16
3.1 Relevanz der Peers.....	17
3.2 Relevanz der Soziometrie	17
3.2.1 Exkurs: die soziometrische Formel von Coie, Dodge und Coppotelli	18
3.2.2 Soziometrie aus soziologischer Perspektive	20
3.3 Überblick zu Korrelaten der Peer-Statusgruppen	21
3.3.1 Korrelate von Verhaltensdispositionen und Peer-Statusgruppenzugehörigkeit	21
3.3.2 Stabilität der Peer-Statusgruppenprofile im Quer- und Längsschnitt	22
3.3.3 Heterogenität der Peer-Statusgruppenprofile.....	22
3.3.4 Stabilität der Peer-Statusgruppenzugehörigkeit	23
3.3.5 Geschlechtsspezifische Unterschiede.....	23
3.3.6 Schulklassenmehr- und Minderheitsverhältnis.....	24
3.3.7 Peer-Statusgruppen: Stabilität und Heterogenität – eine Zusammenfassung	24
3.4 Peer-Status als Prädiktor	25
3.5 Familie und Peers: Zusammenhänge zwischen diesen Sozialisationskontexten	25
3.5.1 Relevanz des familiären Hintergrunds für die soziale Akzeptanz.....	26
3.5.2 Relevanz des familiären Hintergrunds für die soziale Ungleichheit.....	26
3.6 Prävention durch Förderung der sozialen Kompetenz?	27
3.7 Zusammenfassung und abschliessende Bemerkungen.....	28
THEORIETEIL.....	30
4. <i>Verwendete Theorien und AutorInnen</i>	30
4.1 Erklärungen sozialer Ungleichheit: Bourdieu, Beck und sozio-kulturelle Ansätze	32
4.1.1 Bourdieus theoretisches Modell sozialer Ungleichheit.....	32
4.1.1.1 Der Kapitalbegriff	32
a) Das ökonomische Kapital	33
b) Das kulturelle Kapital	33
c) Das soziale Kapital	35
d) Das familiäre Sozialkapital nach Coleman.....	35

4.1.1.2 Kritik an Bourdieus Theorie	37
4.1.2 Die Individualisierungstheorie von Beck.....	38
4.1.2.1 Kritik an Becks Theorie	39
4.1.3 Vorläufiges Résumé: Bourdieu und Beck zur sozialen Ungleichheit	40
4.1.4 Einwände einer sozio-kulturellen Theorie sozialer Ungleichheit.....	40
4.2 Übertragung der Theorien sozialer Ungleichheit auf die Kinderwelt	41
4.2.1 Merkmale sozialer Ungleichheit in der Erwachsenen- und in der Kinderwelt.....	41
4.2.2 Sozialisation als Brücke zwischen Erwachsenen- und Kinderwelt.....	42
4.2.2.1 Konstruktivismus und Interaktionismus	42
4.2.2.2 Sozialisation nach Liegle	43
4.2.2.3 Soziale Lerntheorie.....	43
4.2.2.4 Bindungstheorie.....	44
4.2.2.5 Sozialisationskontexte und die Reproduktion soziale Ungleichheit	44
4.3 Interaktionen im Mesosystem	45
4.3.1 Das Mehrebenen-Modell von Bronfenbrenner	45
4.3.1.1 Sozialisationskontexte Familie und Peers als Mikrosysteme	46
4.3.2 Mikrosystem Familie: Eltern-Kind-Interaktion.....	46
4.3.3 Mikrosystem Gleichaltrige: Interaktion unter Peers – Ko-Konstruktion der sozialen Realität.....	47
4.3.4 Mesosystem: Wechselseitige Beeinflussung von Familie und Peers	47
4.3.4.1 Aspekt der Homogenität der Mikrosysteme der Familie und der Peers	48
4.3.5 Die Bedeutung der Schulklasse als Ort der Gleichaltrigenwelt.....	49
4.3.5.1 Soziale Ungleichheit in der Kinderwelt Schulklasse	49
4.3.6 Zusammenfassung	51
5. Theoretisch relevante Forschungsbefunde für die Herleitung der zu untersuchenden Hypothesen.....	52
5.1 Die Bedeutung von Elternmerkmalen für die soziale Akzeptanz.....	53
5.1.1 Ökonomisches Kapital der Eltern: Einkommen	53
5.1.2 Kulturelles Kapital der Eltern: Bildungsgrad	53
5.1.3 Soziales Kapital der Eltern: Soziales Netzwerk	54
5.1.4 Soziales Verhalten: Erziehungsverhalten.....	54
5.1.4.1 Autoritatives Erziehungsverhalten	55
5.1.4.2 Inkonsistentes und körperlich bestrafendes Erziehungsverhalten	55
5.1.5 Zugeschriebenes soziales Merkmal: Migrationshintergrund.....	56
5.2 Die Bedeutung von Kindmerkmalen für die soziale Akzeptanz.....	57
5.2.1 Ökonomisches Kapital – Materielle Ausstattung	57
5.2.2 Kulturelles Kapital: Schulleistung.....	58
5.2.3 Soziales Kapital: Freizeitgestaltung	58
5.2.4 Verhaltensdispositionen	59
5.2.4.1 Prosoziales Verhalten.....	59
5.2.4.2 Aggressives Verhalten	59
5.2.5 Zugeschriebenes soziales Merkmal: Geschlecht	60
5.3 Die Bedeutung von Familienmerkmalen für die soziale Akzeptanz	61
5.3.1 Familiäres Sozialkapital	61
5.3.1.1 Erwerbstätigkeit der Mutter	61
5.3.1.2 Zusammenleben der Eltern	62
5.3.1.3 Geschwister	63
5.3.2 Allgemeines Familienklima: Familienklima, Eltern-Kind-Beziehungsqualität	64
5.3.2.1 Familienklima	64

5.3.2.2 Eltern-Kind-Beziehungsqualität	65
5.3.3 Zugeschriebenes soziales Merkmal: Familiensprache	66
6. Hypothesen	66
6.1 Zur Rekapitulation	66
6.1.1 Die Grundannahmen	67
6.2 Hypothesen 1-3: Elternmerkmale	68
6.3 Hypothesen 4-6: Kindmerkmale	69
6.4 Hypothesen 7-9: Familienmerkmale	70
EMPIRISCHER TEIL	71
7. Studienbeschrieb	71
7.1 Stichprobe	71
7.1.1 Verwendete Stichprobe je Analyse	71
7.2 Durchführung der Untersuchung	72
7.2.1 InterviewpartnerIn	72
8. Instrumente	73
8.1 Soziale Akzeptanz: Masse für den sozialen Status eines Kindes in seiner Schulklasse	73
8.2 Einkommen des Haushaltes – Ökonomisches Kapital der Eltern	74
8.3 Bildungsgrad – Kulturelles Kapital der Eltern	75
8.3.1 Schulabschluss	75
8.3.2 Berufsabschluss	75
8.3.3 Schulabschluss und Berufsabschluss	76
8.3.4 Soziales Kapital – Soziales Kapital der Mutter	77
8.3.5 Erziehungsverhalten – soziales Verhalten der Eltern	77
8.3.6 Migrationshintergrund – zugeschriebenes Merkmal der Eltern	79
8.4 Kindmerkmale	79
8.4.1 Materielle Ausstattung – ökonomisches Kapital des Kindes	79
8.4.2 Schulleistung – kulturelles Kapital des Kindes	80
8.4.3 Freizeitgestaltung – soziales Kapital des Kindes	81
8.4.4 Soziale Verhaltensdispositionen des Kindes	82
8.4.5 Geschlecht des Kindes	83
8.5 Familienmerkmale	84
8.5.1 Familiäres Sozialkapital	84
8.5.1.1 Erwerbstätigkeitsgrad der Mutter	84
8.5.1.2 Zusammenleben der Eltern	84
8.5.1.3 Geschwister	85
8.5.2 Familienklima	86
8.5.3 Familiensprache – zugeschriebenes Merkmal der Familie	86
9. Ergebnisse	87
9.1 Methode	87
9.1.1 Statistisches Verfahren	87
9.1.2 Untersuchung der prädiktiven Bedeutung von Merkmalen für die soziale Akzeptanz	87
9.1.3 Untersuchung der relativen Bedeutung von Merkmalen	87
9.2 Bivariate Zusammenhänge von Eltern- Kind- und Familienmerkmalen mit sozialer Akzeptanz	88
9.2.1 Bivariate Zusammenhänge zwischen Elternmerkmalen und sozialer Akzeptanz	88
9.2.2 Bivariate Zusammenhänge zwischen Kindmerkmalen und sozialer Akzeptanz	89

9.2.3 Bivariate Zusammenhänge zwischen Familienmerkmalen und sozialer Akzeptanz	91
9.3 Welche Merkmale leisten eigenständige Beiträge, welche Merkmale wirken vermittelt?	92
9.3.1 Multiple Regressionen.....	92
9.3.2 Elternmerkmal-Modelle	93
9.3.3 Kindmerkmal-Modelle	94
9.3.4 Zusammenhänge zwischen Familienmerkmalen und Akzeptanz.....	95
9.3.5 Modelle für Eltern- und Kindmerkmale.....	97
9.3.6 Modelle für Familien- und Kindmerkmale	98
9.3.7 Modelle für Eltern-, Familien und Kindmerkmale.....	99
10. Diskussion	101
10.1 Elternmerkmale.....	101
10.2 Kindmerkmale	101
10.3 Familienmerkmale.....	103
10.4 Zusammenfassung	105
FAZIT	106
11. Abschliessende Bemerkungen und Überlegungen	106
11.1 Schlussfolgerung auf theoretischer Ebene	106
11.1.1 Bourdieu, Beck und Krappmann – soziale Ungleichheit.....	107
11.1.2 Coleman – eine veraltete Theorie?	110
11.2 Schlussfolgerung auf empirischer Ebene	110
11.3 Ausblick	112
BIBLIOGRAPHIE.....	114
<i>Literatur</i>	114
<i>Internetseiten</i>	125
ANHANG	126
1. Erhebungsinstrumente.....	126
2. Ergebnisse	132
Dank	135
Lebenslauf	136

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die Beziehungen zwischen positiven und negativen sozialen Wahlmassen, die Dimensionen der sozialen Akzeptanz und der sozialen Beachtung, und die fünf Typen des sozialen Status	19
Abbildung 2: Gesamtübersicht über die im Folgenden untersuchten Merkmale und ihre Bedeutung für die soziale Akzeptanz des Kindes in seiner Schulklasse.....	52
Abbildung 3: Statusrelevante Merkmale und ihre Bedeutung für den sozialen Status eines Kindes in der Schulklasse.	67
Abbildung 4: Das Postauto-Instrument entwickelt von Alsaker	126

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Häufigkeiten und Prozentwerte der InterviewpartnerInnen in Bezug zum Kind (n=992)</i>	73
<i>Tabelle 2: Häufigkeiten und Prozentwerte der jährlichen Nettoeinkommen der Familie (n=992)</i>	74
<i>Tabelle 3: Häufigkeiten und Prozentwerte der höchsten Schulabschlüsse beider Eltern (n=992)</i>	75
<i>Tabelle 4: Häufigkeiten und Prozentwerte der höchsten Berufsabschlüsse beider Eltern (n=992)</i>	76
<i>Tabelle 5: Interkorrelationen zwischen Schul-, Berufsabschluss und Nettoeinkommen der Eltern (oder Haupterziehungspersonen) (Pearson) (n=869-929)</i>	76
<i>Tabelle 6: Häufigkeiten und Prozentwerte Anzahl Freunde der Mutter (n=992)</i>	77
<i>Tabelle 7: Deskriptive Kennwerte zu den Erziehungsverhalten (EV) (n=956)</i>	78
<i>Tabelle 8: Interkorrelationen zwischen den Erziehungsverhaltens Variablen autoritatives Erziehungsverhalten und inkonsistentes Erziehungsverhalten (EV) (Pearson) (n=956)</i>	78
<i>Tabelle 9: Häufigkeiten und Prozentwerte der Kinder mit keinem, einem einfachen oder einem doppelten Migrationshintergrund (n=992)</i>	79
<i>Tabelle 10: Materielle Ausstattung des Kindes gemäss Elterninterview (n=992)</i>	80
<i>Tabelle 11: Interkorrelationen zwischen der Schulleistung im Rechnen und in der Sprache gemäss Einschätzung der Lehrperson (Pearson) (n=974)</i>	80
<i>Tabelle 12: Häufigkeiten und Prozentwerte der Schulleistung im Vergleich zum Altersdurchschnitt gemäss Lehrpersoneneinschätzung (n=992)</i>	81
<i>Tabelle 13: Häufigkeiten und Prozentwerte zu der Variable Freizeitgestaltung (n=992)</i>	82
<i>Tabelle 14: Deskriptive Kennwerte zur Freizeitgestaltung (n=992)</i>	82
<i>Tabelle 15: Interkorrelationen zwischen Prosozialität und Aggressivität des Kindes gemäss Lehrpersoneneinschätzung (Pearson) (n=977)</i>	83
<i>Tabelle 16: Mittelwerte und Standardabweichungen der Prosozialität und der Aggressivität des Kindes gemäss Lehrpersoneneinschätzung (Pearson) (n=977)</i>	83
<i>Tabelle 17: Häufigkeiten und Prozentwerte der Angaben für die Variable ‚Geschlecht‘ (n=992)</i>	84
<i>Tabelle 18: Häufigkeiten und Prozentwerte der Erwerbstätigkeit der Mutter (n=992)</i>	84
<i>Tabelle 19: Häufigkeiten und Prozentwerte der Angaben für die Variable ‚Zusammenleben der Eltern‘ (n=992)</i>	85
<i>Tabelle 20: Häufigkeiten und Prozentwerte für die Anzahl Geschwister (n=992)</i>	85
<i>Tabelle 21: Häufigkeiten und Prozentwerte für die Anzahl Kinder mit respektive ohne Geschwister (n=992)</i>	85
<i>Tabelle 22: Deskriptive Kennwerte zum Familienklima (n=964)</i>	86
<i>Tabelle 23: Häufigkeiten und Prozentwerte der Angaben für die Variable ‚Familiensprache‘ (n=992)</i>	86
<i>Tabelle 24: Korrelationen zwischen Elternmerkmalen und sozialer Akzeptanz (Pearsons r) (n=770-966)</i>	88
<i>Tabelle 25: Korrelationen zwischen Kindmerkmalen und sozialer Akzeptanz (Pearsons r) (n=974-992)</i>	89
<i>Tabelle 26: Korrelationen zwischen Familienmerkmalen und Akzeptanz (Pearsons r) (n=652-992)</i>	91
<i>Tabelle 27: Multiple Regression von sozialer Akzeptanz auf Elternmerkmale (Regressionskoeffizienten) (n=655-956)</i>	93

<i>Tabelle 28: Multiple Regression von sozialer Akzeptanz auf Kindmerkmale (Regressionskoeffizienten) (n=953-977).....</i>	<i>95</i>
<i>Tabelle 29: Multiple Regression von Akzeptanz auf Familienmerkmale (Regressionskoeffizienten) (n=513-992).....</i>	<i>96</i>
<i>Tabelle 30: Multiple Regression von Akzeptanz auf Eltern- und Kindmerkmale (Regressionskoeffizienten) (n=635-953).....</i>	<i>97</i>
<i>Tabelle 31: Multiple Regression von Akzeptanz auf Familien- und Kindmerkmale (Regressionskoeffizienten) (n=611-953).....</i>	<i>98</i>
<i>Tabelle 32: Multiple Regression von Akzeptanz auf Eltern-, Kind- und Familienmerkmale (Regressionskoeffizienten) (n=992).....</i>	<i>100</i>
<i>Tabelle 33: Korrelationen zwischen den Eltern-, Kinder- und Familienmerkmalen (n=992).....</i>	<i>133</i>
<i>Tabelle 34: Multiple Regression von sozialer Akzeptanz auf Elternmerkmale inklusive soziales Kapital der Mutter (Regressionskoeffizienten) (n=610-956).....</i>	<i>134</i>
<i>Tabelle 35: Bereinigtes Gesamtmodell (n=859-992).....</i>	<i>134</i>

Abstract

Krappmann fasst den wichtigen Sozialisationsbereich der Peers als System sozialer Ungleichheit auf. In Anlehnung an Bourdieu wird dem sozialen Status eines Kindes unter seinen Peers eine wichtige Rolle als Faktor sozialer Ungleichheit attestiert. Vorliegende Studie untersuchte die Einflüsse von Kind-, Eltern- und Familienmerkmalen auf den sozialen Status eines Kindes. Antworten auf Eltern-, Kind- und Lehrpersoneninterviews (erhoben im Zeitraum 2004 bis 2006) bildeten die Datenbasis. Grundgesamtheit sind alle Kinder, welche im Jahr 2004 in der Stadt Zürich in die erste Primarschulklasse eingetreten sind. Die untersuchte Stichprobe umfasst 992 Kinder in der mittleren Kindheit. Erbringt ein Kind bessere Schulleistungen als dem Altersdurchschnitt entsprechend, verhält es sich prosozial und lebt es in einem einkommensstarken Haushalt, so begünstigt dies seine Chance einen hohen sozialen Status zu haben. Aggressive Verhaltensdispositionen eines Kindes hingegen, wie auch inkonsistentes Erziehungsverhalten der Eltern erhöhen das Risiko, einen tiefen sozialen Status zu haben. Ebenfalls nachteilig auf den sozialen Status eines Kindes wirkt sich ein Migrationshintergrund, wie auch nicht (Schweizer-)Deutsch als Muttersprache aus.

EINLEITUNG UND FORSCHUNGSSTAND

1. Einleitung

1.1 Beliebtheit und soziale Ungleichheit

Die Beziehung, die ein Kind zu seinen Gleichaltrigen hat, kann seine Entwicklung massgeblich und langfristig beeinflussen. Mit Gleichaltrigen kann im Schulklassenverband die soziale Interaktion geübt werden: Sie können wichtige Informationen weitergeben, oder in alltäglichen Situationen aushelfen, wenn beispielsweise das Etui zu Hause vergessen liegt oder eine Turnhose geborgt werden muss. In diesem Sinne können Beziehungen im Schulklassenverband mit Pierre Bourdieu als *soziales Kapital* ausgelegt werden. Ist ein Kind beliebt in seinem Schulklassenverband – so die Grundannahme vorliegender Arbeit – so hat es viel soziales Kapital akkumuliert, eben weil es eine hohe soziale Akzeptanz erfährt.

Bourdieu erachtete die sozialen Beziehungen eines Menschen als soziales Kapital. Dieses konstituiert eine wichtige Determinante für die soziale Ungleichheit, da über Beziehungen Ressourcen erschlossen werden können. Aus diesem Grund kann die soziale Akzeptanz eines Kindes als dessen sozialer Status interpretiert werden. In der Literatur ist man sich einig, dass Gleichaltrige einen wichtigen Sozialisationskontext darstellen für Kinder und die Interaktion mit Peers die soziale Entwicklung eines Kindes beeinflusst. Gemäss Lothar Krappmann ist es dieses Mikrosystem der Gleichaltrigen, in welchem Kinder untereinander die soziale Wirklichkeit aushandeln. Je höher der soziale Status eines Kindes unter seinen Peers, desto stärker ist seine Verhandlungsposition in diesem Verhandlungsprozess. Das soziale Kapital wird so zu einem Faktor sozialer Ungleichheit in der Kinderwelt. Es determiniert die Aushandlungsposition eines Kindes im sozialen Gefüge seiner Schulklasse mit und begrenzt den Spielraum, in dem sich das Kind an der Konstruktion der sozialen Wirklichkeit beteiligen kann.

Der Frage der Beliebtheit eines Kindes in seiner Bezugsgruppe hat sich bis anhin vorwiegend die Entwicklungspsychologie angenommen. Bisherige Studien über Einflüsse auf die Beliebtheit eines Kindes befassten sich hauptsächlich mit sozialen Verhaltendispositionen der jeweiligen Kinder. Sie zeigten relativ konsistent auf, dass das soziale Verhalten eines Kindes Auswirkungen hat auf seinen sozialen Status im Schulklassengefüge. Normkonformes Verhalten und Prosozialität sollen die Höhe des sozialen Status positiv, aggressives und deviantes Verhalten negativ beeinflussen. Einige Studien haben zusätzliche Umweltfaktoren, die sich auf die sozialen Verhaltendispositionen auswirken dürften, miteinbezogen. Soziologische Studien liegen bisher kaum vor.

Die vorliegende Arbeit reiht sich in eine vergleichsweise junge Forschungstradition ein. Sie betrachtet die Beliebtheit aus soziologischer Perspektive, insofern als dass Beliebtheit als sozialer

Status eines Kindes aufgefasst wird und dieser wiederum als Resultat von Prozessen in der Erwachsenen- und der Kinderwelt verstanden wird. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage nach der Reproduktion sozialer Ungleichheit. Empirisch wird untersucht, ob sich Kapitalien der Eltern im Sinne Bourdieus begünstigend auf den sozialen Status des Kindes auswirken. Zusätzlich wird untersucht, ob Ressourcen, die Kinder direkt in die Interaktion mit Gleichaltrigen einbringen, ihre Beliebtheit begünstigen (wie dies Krappmann und Christine Gürtler postulieren). Zudem wird der Einfluss des familiären Sozialkapitals im Sinne James Colemans (1988) und des Familienklimas nach Klaus Schneewind (1992/1994) auf die Beliebtheit untersucht.

In der vorliegenden Studie werden erstmals neben den Auswirkungen des Verhaltens und des sozioökonomischen Hintergrundes eines Kindes auf dessen sozialen Status auch die Umweltbedingungen der Familie in die Untersuchung mit einbezogen. Der Einfluss des sozialen Kapitals der Mutter¹, der Freizeitgestaltung des Kindes, sowie des Familienklimas und der Eltern-Kind-Beziehungsqualität auf den sozialen Status des Kindes unter Gleichaltrigen, wird hier erstmals untersucht.

1.2 Fragestellung

Im Brennpunkt des Interesses vorliegender Arbeit steht folgende Fragestellung: Gibt es in der mittleren Kindheit bereits Anzeichen für die Reproduktion sozialer Ungleichheit? Reproduziert sich die soziale Ungleichheit insofern, als Kinder aus ressourcenreicher sozialer Herkunft bereits mehr soziales Kapital akkumuliert haben, als andere?

Welche Umweltbedingungen begünstigen die soziale Beliebtheit eines Kindes? Auf Elternseite stellen sich Fragen wie: Wirken sich Kapitalien der Eltern aus auf den sozialen Status ihres Kindes? Spielt das elterliche Erziehungsverhalten eine Rolle für die soziale Akzeptanz, welche ein Kind in seiner Schulklasse erfährt?

Auf Familienseite interessieren Fragen wie: Wird der soziale Status beeinflusst durch die Verfügbarkeit über familiäres Sozialkapital? Wirkt sich das Familienklima aus auf die soziale Beliebtheit eines Kindes? Gibt es Anzeichen dafür, dass der Migrationshintergrund sich in einem heterogenen Raum wie der Stadt Zürich auswirkt auf den sozialen Status?

Welchen Merkmalen, die das Kind selbst und direkt in die Interaktionen in der Schulklasse einbringt, kommt eine wichtige Rolle zu für die soziale Beliebtheit?

¹ Die befragten Haupterziehungspersonen waren mit grosser Mehrheit Mütter. Aus diesem Grund wurden mehr Informationen über Mütter erhoben als über Väter, und die Mütter rücken stärker in den Fokus der Studie. Oft ist also nur von Müttern die Rede. Dies mag zwar durchaus Sinn machen, wenn Mütter mehr Zeit mit ihren Kindern verbringen als Väter. Doch kann die verstärkte Beschäftigung mit Müttern diese Situation auch perpetuieren, indem der Eindruck entsteht, vor allem das Verhalten der Mütter hätte Einfluss auf die Kinder.

Lässt sich Bourdieus Ansatz anwenden für die Kinderwelt? Wirken sich Kapitalien der Kinder gleich wie in der Erwachsenenwelt aus auf den sozialen Status? Haben Kinder mit mehr materieller Ausstattung einen höheren sozialen Status oder spielt die Freizeitgestaltung eine Rolle für die soziale Beliebtheit? Oder spielen Verhaltensdispositionen eine wichtigere Rolle für den sozialen Status? Welche Rolle kommt dabei dem Geschlecht des Kindes zu?

Weiter werden Fragen nach den Vermittlungsprozessen gestellt: Wirken sich nicht-verhaltensbezogene Merkmale indirekt vermittelt über Verhaltensdispositionen auf den sozialen Status aus? Und: wirken sich Eltern- und Familienmerkmale vorwiegend indirekt vermittelt über Kindmerkmale auf den sozialen Status aus?

Es wird untersucht wie sich die Ressourcen des Sozialisationskontextes Familie auf jene des Kindes im Sozialisationskontext der Gleichaltrigen auswirken. Verfügen Kinder aus ressourcenreichen Familien über mehr Ressourcen? Nehmen Kinder aus ressourcenreichen Familien stärkere Aushandlungspositionen ein und können daher weitgehender mitbestimmen, was sich begünstigend auf den sozialen Status eines Kindes auswirken soll? Akkumulieren Kinder aus ressourcenreicheren Familien demzufolge mehr soziales Kapital? Finden sich also Anzeichen für eine Reproduktion sozialer Ungleichheit hinsichtlich des sozialen Kapitals eines Kindes?

1.3 Das Projekt z-proso

Die in der vorliegenden Arbeit verwendeten empirischen Daten wurden im Rahmen des ‚Zürcher Projekt zur Entwicklung von Kindern‘ (z-proso) erhoben. Diese Studie wurde 2004 in der Stadt Zürich in Zusammenarbeit des Schul- und Sportdepartements der Stadt Zürich und dem Pädagogischen Institut der Universität Zürich lanciert, um die Wirksamkeit von Programmen zur Frühprävention von Gewalt und Aggression zu untersuchen. Vor diesem Hintergrund wurden die analysierten Daten in Form einer Längsschnittstudie von drei Jahren (2004, 2005, 2006) in der Stadt Zürich erhoben. Es wurden im Abstand eines Jahres je einmal die Haupterziehungsperson eines Kindes, die Lehrperson (zweimal jährlich) des Kindes und das Kind selbst befragt. Die behandelte Stichprobe stammt aus dieser Studie, deren Grundgesamtheit 2'482 Kinder bilden, die im Herbst 2004 in der Stadt Zürich mit der Primarschule begonnen haben.

Im Rahmen von z-proso habe ich zwischen 2004 und 2006 etwas mehr als dreihundert Interviews mit der jeweiligen Haupterziehungsperson des Kindes durchgeführt auf Deutsch, Englisch und Spanisch. Zudem habe ich 2004 die Daten bereinigt und die Berufe der Eltern in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Manuel Eisner und Dr. Denis Ribeaud gemäss den ISEI88-Standards klassifiziert und kodiert.

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf das soziometrische Instrument aus den Kinderinterviews, welches die Beliebtheit von Kindern in ihrem Schulklassenverband misst, sowie auf Merkmale von Eltern, Kind und Familie, welche mit dieser zusammenhängen.

1.4 Vorgehen

Zur Beantwortung der Frage nach der Reproduktion sozialer Ungleichheit werden einander zwei gesellschaftstheoretische Ansätze gegenübergestellt, namentlich Pierre Bourdieus Kapitaltheorie und Ulrich Becks Individualisierungstheorie. Damit wird die innerfamiliäre Übermittlung von Ressourcen im Zusammenhang mit der Reproduktion sozialer Ungleichheit theoretisch beleuchtet. Ziel der Arbeit ist es zu überprüfen, ob sich Bourdieus Theorie der Reproduktion der sozialen Ungleichheit im Bezug auf das akkumulierte soziale Kapital eines Kindes bestätigen lässt. Diese These wird mit der Argumentation Becks konfrontiert, der postuliert, dass die Reproduktion sozialer Ungleichheit zurückgegangen sei aufgrund einer zunehmenden Individualisierung und Pluralisierung der Lebenswelten, welche die innerfamiliäre Transmission von Kapitalien beschränke. Beide Theorien nehmen nicht explizit auf die Kinderwelt Bezug. Zur sozialen Ungleichheit in der Kinderwelt liegen keine Theorien vor, weshalb der sozialisationstheoretische Ansatz Krappmanns (in Anlehnung an Jean Piaget (1973, Orig. 1932) und James Youniss (1994)) zur Ko-Konstruktion sozialer Wirklichkeit mittels Interaktion unter gleichaltrigen Kindern herangezogen wird: Durch Aushandlungsprozesse lassen gleichaltrige Kinder die soziale Wirklichkeit entstehen und somit die Sozialstruktur im Schulklassenverband. Bourdieus Theorie wird also auf die Kinderwelt übertragen.

Prozesse der Erwachsenenwelt, wie auch jene der Kinderwelt, welche zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beitragen, werden theoretisch eingebettet. Auch Familienmerkmale werden in die Untersuchung aufgenommen. So werden Colemans (1988) Ansatz des familiären Sozialkapital und Schneewinds (1992) Ausführungen zum Familienklima verwendet. Um eine Brücke zwischen dem Sozialisationskontext der Familie und jenem der Gleichaltrigen zu schlagen, wird die Sozialisationstheorie und spezifisch daraus die Lern- und Bindungstheorie nach Albert Bandura (1979) herangezogen. Coleman (1988) entsprechend wird untersucht, wie sich die Verfügbarkeit über familiäres Sozialkapital auswirkt. Der Bindungstheorie folgend werden zudem Beziehungsqualitäts- wie auch Familienklimamerkmale in die Analyse aufgenommen. Da die Daten dem heterogenen Raum der Stadt Zürich entstammen, wird zudem der Migrationshintergrund des Kindes wie auch die Familiensprache mitberücksichtigt.

Der Fokus gilt einer Mehrebenenanalyse, welche sich mit dem Einfluss des Sozialisationskontexts Familie als Mikrosystem und dessen Wirkung auf den Sozialisationskontext Peers als weiteres Mikrosystem auseinandersetzt. Insofern werden Peerkontexte auf der Ebene von Mesosystemen im Sinne von Urie Bronfenbrenner betrachtet, da das Interesse dem Zusammenspiel von Familie, Individuum und Peers gilt, sowie deren wechselseitiger Beeinflussung. Dabei orientiert sich die vorliegende Arbeit weitgehend an der 2005 in

Deutschland erschienenen Dissertation von Gürtler (2005). Dies ermöglicht einen internationalen Datenvergleich.

1.5 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist grob so gegliedert, dass dem einleitenden Teil drei weitere Teile folgen: Theorie, Empirie und Fazit.

In Kapitel 2 werden die für die vorliegende Arbeit zentralen Begriffe vorgestellt. Kapitel 3 enthält eine Übersicht über die bisherigen relevanten Forschungsergebnisse. Sie bilden den Hintergrund, vor welchem vorliegende Untersuchung verstanden werden soll. Im vierten Kapitel werden die verwendeten AutorInnen und Theorien besprochen. Für die Herleitung der Hypothesen werden theoretische eingebettete relevante Forschungsergebnisse zu den jeweiligen untersuchten Merkmalen vorgestellt (Kapitel 5). Kapitel 6 beinhaltet die Hypothesen.

Es folgt eine empirische Untersuchung der theoretisch hergeleiteten Hypothesen. Einer deskriptiven Analyse der zu untersuchenden Merkmale (Kapitel 7/8) folgt die Durchführung von Korrelationen, Interkorrelationen, sowie Regressionsanalysen (Kapitel 9). In Kapitel 10 werden die Ergebnisse diskutiert, so die bivariaten Zusammenhänge der betrachteten Merkmale mit der sozialen Akzeptanz, sowie die Vermittlungsprozesse (also ob ein Merkmal direkt oder vermittelt über andere wirkt). Den letzten Teil der Arbeit bilden Zusammenfassung, Fazit und Ausblick (Kapitel 11).

2. Definitionen

Im Folgenden werden für die vorliegende Arbeit zentrale Begriffe vorgestellt. Es wird geklärt, wie *soziale Ungleichheit* im Rahmen dieser Arbeit ausgelegt wird. Ebenfalls wird erläutert, wie die Begriffe *sozialer Status*, *soziale Position* und *soziale Rolle* zu einander stehen. Die Verwendung der Begriffe *Peers*, *Interaktion* und *soziale Akzeptanz* wird bestimmt.

2.1 Soziale Ungleichheit

Soziale Ungleichheit beschreibt nach Karl-Heinz Hillmann die soziale Tatsache, dass ein soziales Gefüge eine Sozialstruktur innehat, in welcher den Individuen „aus der gesellschaftlichen Differenzierung und Funktionsteilung“ (Hillmann, 2007:69) unterschiedliche *soziale Positionen* zukommen.

Eine *soziale Position* „kann inhaltlich soziologisch nur definiert werden durch Hinweise auf andere Positionen, mit denen sie in einem bestimmten Verhältnis steht“ (Hillmann, 2007: 69). Mit der sozialen Position, welche eine Person im sozialen Gefüge einnimmt, sind Vor- und Nachteile verbunden (Hradil, 2001).

Neben den herkömmlichen Dimensionen des Wohlstands wie der Bildung, des Ansehens und der Macht haben nach Stefan Hradil (2001) Vor- und Nachteile unter anderem der Arbeits-, Wohn- und Freizeitbedingungen zunehmend an Bedeutung gewonnen. Zusätzlich zu beruflichen Vorteilen und Nachteilen, sind mit dem Geschlecht, der Lebens- und Familienform, dem Migrationshintergrund sowie dem Wohnort verbundene Vor- und Nachteile in den Fokus der sozialen Ungleichheitsforschung gerückt.

Die vorliegende Arbeit versteht soziale Ungleichheit mit Gürtler (2006: 12) als „mehrdimensionales Konstrukt“. In der Erwachsenenwelt lässt sich der soziale Status darstellen durch objektive Ungleichheiten im Einkommen oder Beruf. In der Kinderwelt hingegen entwickeln sich insbesondere Ungleichheiten auf Dimensionen, welche als „subjektive Ungleichheiten“ (Hradil, 1999 zit. in: ebd.: 12) ausgelegt werden können.

2.2 Soziale Position – sozialer Status – Statusgruppe

Während die *soziale Rolle* als „dynamischer Aspekt“ (Linton zit. in: Hillmann, 2007: 691f.) der sozialen Position verstanden wird, bezeichnet der *soziale Status* eine mit einer bestimmten Bewertung (Sozialprestige) versehene soziale Position.

Der soziale Status drückt die soziale Position einer Person aus, „die sie im Hinblick auf bestimmte sozial relevante Merkmale im Verhältnis zu anderen Personen“ einer Gruppe oder Gesellschaft innehat. Mit Hillmann wird der soziale Status als Ausdruck der sozialen Wertschätzung verstanden, die einer Person aufgrund ihrer sozialen Position in einem sozialen System zugeordnet wird.

„Diese Wertschätzung wird wiederum durch die mit den entsprechenden Positionen oder sozialen Rollen verbundenen Privilegien, Rechten und Pflichten, Fähigkeiten und Autoritätsbefugnissen bestimmt. Aus Unterschieden in der gegenseitig zugeordneten Wertschätzung resultieren verhaltensrelevante Differenzierungen in den sozialen Beziehungen, die soziologische Probleme der sozialen Schichtung aufwerfen.“ (Hillmann, 2007: 857f.).

Ein immer häufiger anzutreffendes Phänomen ist die *Statusinkonsistenz*. *Statuskonsistenz* bezeichnet den gleich hohen Status eines Menschen in allen Dimensionen (Bsp. Professorin: hohes Ansehen, hohes Einkommen, hoher Bildungsabschluss). Statusinkonsistenz liegt dann vor, wenn der Status eines Menschen in den Dimensionen sozialer Ungleichheit variiert (Bsp. Taxifahrer: wenig Ansehen, mittleres Einkommen, hoher Bildungsabschluss) (Hradil, 2001).

Die *Statusgruppe*² umfasst jene Gruppe von Individuen, welche eine ähnlich hohe soziale Position einnehmen. Mit der Zugehörigkeit zu einer Statusgruppe gehen spezifische Wertvorstellungen und Normen, sowie Lebensstile einher. Nach Nicole Burzan sind Statusgruppen und Lebensstile „in einem Ansatz eng verknüpft“ (Burzan, 2005: 149). Aufgrund eines statusgruppenspezifischen Habitus könne von den sozialen Positionen ein Zusammenhang zu den Lebensstilen und somit zu den Handlungspraktiken hergestellt werden.

2.3 Peers

Ursprünglich bedeutete das englische Wort ‚peer‘ in etwa EbenbürtigeR oder StandesgleicheR. In der Zwischenzeit ist *Peer* zu einem wissenschaftlichen Terminus geworden, welcher z.B. in der Psychologie Altersgleichheit impliziert (Hartup, 1983). Michael Lewis und Leonard Rosenblum (1975) heben hervor, dass das Interesse dabei weniger der Altersgleichheit gilt, als vielmehr einer gewissen Ähnlichkeit bezüglich Entwicklungsstand. Demzufolge liegt eine Peer-Interaktion dann vor, wenn die Beteiligten „über ein ähnliches Niveau in der Komplexität des Verhaltens verfügen“ (Schmidt-Denter, 1996: 86).

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Peer austauschbar mit dem Begriff Gleichaltrige verwendet. Gemeint sind stets alle Kinder der Bezugsgruppe eines Kindes. Da die Bezugsgruppe im vorliegenden Falle die Schulklasse ist, sind mit Peers konkret die Schulklassenmitglieder eines Kindes gemeint. Dies scheint sinnvoll, da die meisten Interaktionen im schulischen Umfeld vor allem unter Gleichaltrigen stattfinden.

2.4 Interaktion

Hans Petillon definiert *soziale Interaktion* als „den Tatbestand, dass das Verhalten einer Person A das Verhalten einer anderen Person B beeinflusst, und die Reaktion von B wiederum auf A einwirkt. ‚Soziale Interaktion bedeutet, dass die beteiligten Personen gleichzeitig Handelnde und Handlungsempfänger sind‘“ (Petillon, 1987: 105). Interaktion kann als „komplexes Gewebe von Handlung und Gegenhandlung“ beschrieben werden (ebd.: 105).

² Da, wie Tilmann Sutter (2002: 94) beschreibt, „Prozesse der funktionalen Ausdifferenzierung komplexe sozialstrukturelle Verhältnisse [etablieren A.d.V.], die mit den bisherigen Modellen sozialer Differenzierung (nach Schichten oder Klassen) nicht mehr angemessen erfasst werden können [...]“, wird im Folgenden statt von Schichten oder Klassen von Statusgruppen gesprochen. Eine Statusgruppe umfasst Individuen mit gleichen Statusprofilen, somit kann eine Statusgruppe auch Individuen fassen, die ähnliche Statusinkonsistenzen aufweisen.

2.5 Soziale Akzeptanz

Soziale Akzeptanz wird in der vorliegenden Arbeit als eine Statusdimension verstanden. Da soziale Akzeptanz eine Statusdimension ist, werden die Begriffe sozialer Status und soziale Akzeptanz in vorliegender Arbeit austauschbar verwendet. Soziale Akzeptanz reflektiert „psychische, inoffizielle und unsichtbare Strukturen einer Gruppe“ (Gürtler, 2005: 13). Insofern ist möglich, dass sie nicht offene und nicht offizielle Beziehungen abbildet. Soziale Akzeptanz mag als Indikator für Beliebtheit oder soziale Attraktivität ausgelegt werden (Stöckli, 1997).³ Erfährt ein Kind kaum soziale Akzeptanz im Schulklassenverband, so wird es in vorliegender Arbeit als *abgelehnt* oder *unbeliebt* bezeichnet.

Der Begriff der sozialen Akzeptanz reflektiert das Ausmass, in dem ein Individuum von anderen Individuen seiner Bezugsgruppe gemocht wird (Parkhurst & Hopmeyer, 1998). Er bildet die einseitige Beziehung von Individuen einer Gruppe zu einem Individuum ab (von Salisch, 2000). Beliebtheit und Ablehnung sind zwei Dimensionen von Akzeptanz (Gürtler, 2005: 13).

In diesem Sinne gilt es, soziale Akzeptanz von der soziologischen Dimension des Prestiges und auch vom Ansehen zu unterscheiden. So verweist Gürtler in Anlehnung an Hradil (1999) darauf, dass soziale Akzeptanz „weder die gesellschaftlich typische Bewertung einer unpersönlichen sozialen Position (Prestige), noch eine von aussen gegebene Bewertung aufgrund der persönlichen Merkmale (Ansehen)“ (Gürtler, 2005: 13) beschreibe.

Erstmals untersucht wurde die Statusdimension ‚Akzeptanz‘ von Jakob Moreno (1974, Orig. 1934), welcher Beziehungen zwischen Menschen auf Anziehung, Abneigung und Neutralität zurückführt. Gruppen sind für ihn somit „Systeme der Anziehung, Abstossung und Neutralität“, die er auch als „Präferentialsysteme“ bezeichnet (ebd.: 24). Die soziometrische Methode ermöglicht es, unsichtbare Strukturen eines Präferentialsystems offen zu legen.

3. Studien über Gleichaltrige – Forschungsstand

Die vorliegende Studie baut auf den in diesem Kapitel vorgestellten Forschungsbefunden auf. Dabei werden Resultate zu Peer-Statusgruppen vorwiegend näher erläutert, wenn sie für die Forschungsfragen relevant sind. Vorliegende Arbeit soll vor dem Hintergrund dieser Forschungsbefunde verstanden werden. Im empirischen Teil wird aus forschungspragmatischen Gründen die Statusdimension ‚soziale Akzeptanz‘ untersucht.

³ Weil das Augenmerk vorliegender Arbeit auf die soziale Akzeptanz gerichtet ist, werden hier positive Nominationen, welche Stöckli (1997: 132) als Indikator anführt, ersetzt durch soziale Akzeptanz.

3.1 Relevanz der Peers

Beziehungen mit Gleichaltrigen konstituieren während der gesamten Lebensdauer einen Teil des sozialen Kontexts von Familienmitgliedern. In frühem Lebensalter aufgenommen spielen sie noch bis ins hohe Alter eine Rolle. Das Ausmass, die Intensität und Pflege der Beziehungen zu Gleichaltrigen ist von soziodemographischen Merkmalen wie Alter, Geschlecht, Bildung und Beruf abhängig. Peter Noack unterstreicht die Relevanz des Sozialkontakts zu Gleichaltrigen wie folgt: „Der Umgang mit bekannten oder befreundeten Gleichaltrigen nimmt Einfluss auf das Selbstkonzept und die Lebenszufriedenheit, den Erfolg in der Bewältigung von Anforderungen und Problemen sowie die körperliche und seelische Gesundheit“ (Noack, 2002: 157).

Den signifikanten Einfluss, den soziale Gruppen auf die Entwicklung des Individuums haben, haben bereits renommierte Sozialwissenschaftler wie Georg Herbert Mead, Sigmund Freud, Erik Erickson und Jean Piaget postuliert (Ladd, 1999). Die Erweiterung dieser Prämisse auf die Kindheit bietet seit 1930 die Grundlage für empirische Untersuchungen von Beziehungen unter gleichaltrigen Kindern (Renshaw, 1981 zit. in: Ladd, 1999: 334).

3.2 Relevanz der Soziometrie

Während den 1940er- und 1950er-Jahren basierten die meisten Studien auf mittels soziometrischen Interviews erhobenen Daten. John Coie, Kenneth Dodge und Heide Coppotelli zufolge markieren Beginn bzw. Abschluss dieser Peer-Forschungswelle die Studien Morenos von 1943 bzw. Gronlunds Zusammenfassung der soziometrischen Untersuchungen von 1959 (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982).

Ein generelles Interesse an der ‚sozialen Kognition‘ von Kindern einerseits, sowie die wachsende Anzahl Befunde, welche die wichtige Rolle von Peers hinsichtlich der langfristigen Persönlichkeitsentwicklung bestätigten, andererseits (Cowen et al., 1973; Kohlberg, Lacrosse, & Ricks, 1972 zit. in: Coie, Dodge & Coppotelli, 1982: 557), lösten in den 1970er-Jahren eine weitere Peer-Forschungswelle aus (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982: 557; Ladd, 1999).

Coie, Dodge und Coppotelli bemängelten jedoch 1982 die inkohärent verwendete Definition von sozialer Akzeptanz (respektive Beliebtheit), die den Vergleich von Forschungsergebnissen der bisherigen Peer-Forschung verunmöglichte. Im Versuch, diesem Missstand entgegen zu wirken, beeinflussten sie das Feld stark: Sie etablierten den Begriff der so genannten Peer-Statusgruppen, und entwickelten eine Formel, welche eine standardisierte Interpretation soziometrischer Daten der sozialen Akzeptanz ermöglicht. Bis heute findet diese Formel weit verbreitete Anwendung. Sie dient auch als methodische Grundlage dieser Arbeit und wird daher im folgenden Abschnitt weiter ausgeführt.

3.2.1 Exkurs: die soziometrische Formel von Coie, Dodge und Coppotelli

Im soziometrischen Test werden Individuen einer Bezugsgruppe gebeten, andere Gruppenmitglieder nach bestimmten Kriterien zu wählen (positive Nominationen) oder im Falle einer Ablehnung zu nennen (negative Nominationen). Die soziale Akzeptanz des Individuums ergibt sich aus der Summe aller Nominationen, die dieses erhalten hat. Die Summe der positiven Nominationen beschreibt das Ausmass, in dem ein Kind von anderen gemocht wird (soziometrische Beliebtheit). Die Summe der negativen Nominationen beschreibt das Ausmass, in dem ein Kind von anderen abgelehnt wird (soziometrische Ablehnung). Je mehr soziale Akzeptanz ein Kind erfährt, desto beliebter ist es. Mittels positiver und negativer Nennungen, die ein Kind in seiner Gleichaltrigengruppe erhält, werden fünf verschiedene Peer-Statusgruppen (Gruppen von Kindern mit gleichem Peer-Status)⁴ gebildet: *beliebt*, *durchschnittlich*, *kontrovers*, *unbeachtet* und *zurückgewiesen*. Dabei entsteht unbeabsichtigt eine sechste Gruppe, jene derjenigen Kinder, die sich keiner Gruppe zuordnen lassen.

Um die soziale Akzeptanz zu messen, gibt es zwei methodische Ansätze:

1) Es gibt zwei metrische Gesamtmasse: die *soziale Akzeptanz* und die *soziale Beachtung* (siehe Abbildung 1). Diese werden aus den Massen Beliebtheit und Ablehnung gebildet (Peery, 1979 zit. in: Coie, Dodge & Coppotelli, 1982: 558). Die soziale Akzeptanz ist die Subtraktion der negativen von den positiven Nominationen. Die soziale Präferenz beschreibt die Nettoakzeptanz, das Ausmass für die Akzeptanz eines Individuums in seiner Bezugsgruppe. Der Nachteil dieses Masses ist, dass Individuen mit wenig positiven Nominationen (vernachlässigt) nicht zu unterscheiden sind von Individuen mit vielen sich gegenseitig teilweise aufhebenden Nominationen (kontrovers). Die soziale Beachtung ist die Summe der positiven und negativen Nominationen. Sie beschreibt die soziale Visibilität eines Individuums in seiner Bezugsgruppe. Der Nachteil dieses Masses ist, dass sehr beliebte Kinder und stark zurückgewiesene Kinder gleich hohe Werte aufweisen können, was eine differenzierte Interpretation verunmöglicht (Rubin et al., 1998).

⁴ Während die Formel zur Bildung der Peer Status Gruppen standardisiert Verwendung findet, so variieren die Peer-Status-Gruppennamen dennoch im deutschen Sprachraum. Wahrscheinlich ist dies auf die Übersetzungsproblematik zurückzuführen. Die Gruppen ‚neglected‘ und ‚rejected‘ beispielsweise werden wie folgt übersetzt: ‚neglected‘ als ‚unbeachtet‘ (Stöckli, 1997), ‚nicht beachtet‘ (Gürtler, 2005), ‚vernachlässigt‘ (Krappmann, 1994) oder ‚zurückgezogen‘ und ‚rejected‘ als ‚zurückgewiesen‘ (Krappmann, 1994, Gürtler, 2005), als ‚abgelehnt‘ (Stöckli, 1997) oder ‚unbeliebt‘ (Alsaker, 2000). Die vorliegende Arbeit verwendet die Übersetzung ‚unbeachtet‘ für ‚neglected‘ und ‚zurückgewiesen‘ für ‚rejected‘.

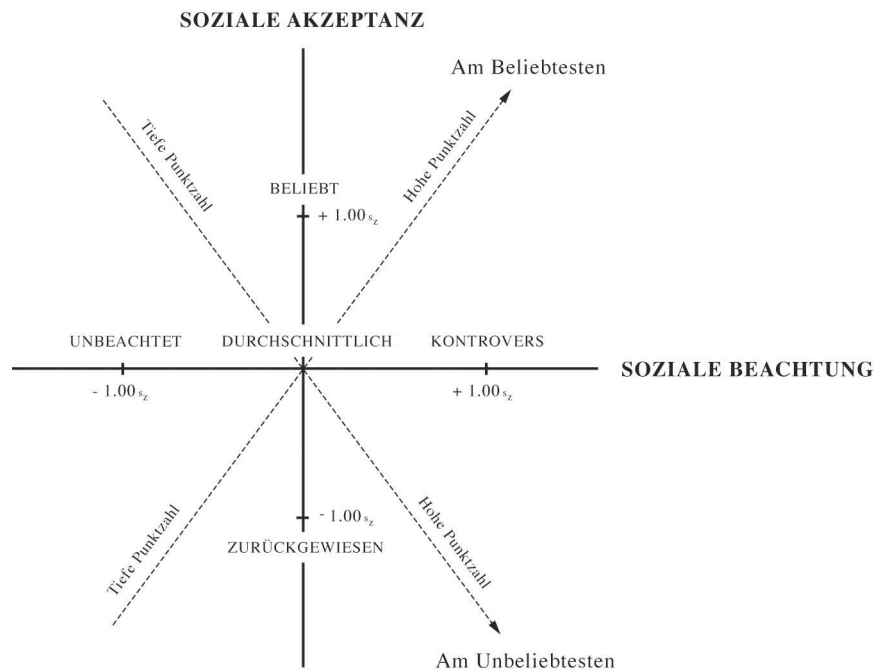


Abbildung 1: Die Beziehungen zwischen positiven und negativen sozialen Wahlmassen, die Dimensionen der sozialen Akzeptanz und der sozialen Beachtung, und die fünf Typen des sozialen Status (s_z = Standardabweichung für standardisierte Punktzahlen) aus dem Englischen übersetzt nach Coie, Dodge und Coppotelli (1982: 563). Es gilt: je höher die soziale Akzeptanz des Kindes, desto beliebter ist es.

2) Die Bildung von fünf Gruppen mit unterschiedlichen Akzeptanzprofilen (Statusgruppen) werden aus den Massen Beliebtheit und Ablehnung in Kombination mit den metrischen Gesamtmassen gebildet (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982). Die Individuen der Gruppe ‚beliebt‘ haben viele positive und wenig negative Nominationen erhalten. Die Individuen der Gruppe ‚durchschnittlich‘ weisen eine durchschnittliche Anzahl positiver und negativer Nominationen auf. Die Individuen der Gruppe ‚kontrovers‘ verfügen über eine hohe Anzahl an positiven und negativen Nominationen. Die Individuen der Gruppe ‚unbeachtet‘ weisen wenig positive und negative Nominationen auf. Die Individuen der abgelehnten Gruppe haben wenig positive und viele negative Nominationen erhalten. Eine sechste Gruppe, fasst all jene Kinder, die sich mit dieser Methode keiner Statusgruppe zuteilen lassen.

Positive Wahlen, auch gegenseitige positive Nominationen im soziometrischen Test bedeuten keinesfalls, dass die Individuen tatsächlich eng befreundet sind (Bukowski & Hoza, 1989). So entsprechen die Peer-Statusgruppen in der Regel nicht den sozialen Formationen im Schulklassenzimmer (Krappmann, 1999), wenngleich beliebte Kinder besonders häufig untereinander interagieren (Ladd, 1983). Es sollte unterschieden werden zwischen sozialer Akzeptanz von Kindern und den tatsächlich von ihnen unterhaltenen Freundschaften, da sie mit unterschiedlichen sozialen Erfahrungen verknüpft sind (Furman & Robbins, 1985 zit. in: Krappmann, 1994). Während Freundschaft eine dyadische Beziehung, getragen von Zuneigung, bedeutet, bezeichnet soziale Akzeptanz ein polyadisches Relationsgefüge mit unilateralem Charakter (Wagner, 1991).

Mit der Entwicklung dieser Formel, welche die standardisierte Bildung von Peer-Statusgruppen erlaubt, war der Grundstein für unzählige ‚Follow-up‘- und ‚Follow-back‘-Langzeitstudien gelegt. Ausgehend von diesen Untersuchungen der 1980er-Jahre galt es spezifische Merkmale der jeweiligen Peer-Statusgruppenprofile herauszufiltern. Bis heute wird in diesem Bereich geforscht, ausgehend von der Annahme, dass Peers im Kindesalter bei der Sozialisation hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung eine bedeutende Rolle zukommt (Ladd, 1999: 334). Ende der 1980er-Jahre stellten zudem zahlreiche Längsschnittstudien einen Zusammenhang zwischen späterem Problemverhalten und vorgängiger geringer Akzeptanz unter Gleichaltrigen und/oder asozialem Verhalten in der Schulklasse fest (siehe Parker & Asher, 1987). Es kann demzufolge gemäss Georg Stöckli (1997) davon ausgegangen werden, dass externalisierende wie auch internalisierende Problemkonstellationen sehr früh als Beziehungsprobleme im Schulklassenverband erkennbar sind.

3.2.2 Soziometrie aus soziologischer Perspektive

1990 erschien das in der soziometrischen Peer-Forschung bis heute viel zitierte Buch ‚Peer Rejection in Childhood‘, herausgegeben von Steven Asher und John Coie. Darin wird ein wegweisender Überblick über eine Reihe entwicklungspsychologischer Studien rund um Peer-Statusgruppenprofile aus den 1980er-Jahren gegeben. Dieses Werk markierte den Beginn der vergleichenden Peer-Forschung.

In der Schweiz erschien 1997 das Buch „Eltern, Kinder und das andere Geschlecht“ von Georg Stöckli, welcher Beziehungsmuster unter Gleichaltrigen untersuchte. Das für vorliegende Arbeit verwendete soziometrische Erhebungsinstrument wurde ursprünglich von ihm entwickelt.

Während sich die entwicklungspsychologisch orientierte soziometrische Forschung amerikanischer Prägung hauptsächlich auf die Beziehung von Peer-Statusgruppenzugehörigkeit und sozialem Verhalten konzentriert, gingen Krappmann und Hans Oswald in Deutschland der Frage nach, ob neben dem sozialen Verhalten auch weiteren Merkmalen des Kindes eine Rolle zukommen könnte. Insofern kann von einer soziometrischen Forschung deutscher Prägung

gesprochen werden, welche soziometrisch erhobene Peer-Statusgruppen aus soziologischer Perspektive untersucht.

Krappmann und Oswald setzten sich ausgiebig mit der Gleichaltrigengruppe auseinander. In diesem Rahmen hat Christine Gürtler 2005 ihre Dissertation verfasst, in welcher sie Strukturen sozialer Ungleichheit in Schulklassen untersuchte.

Auch in Deutschland geht aggressives Verhalten tendenziell mit einem tiefen sozialen Peer-Status einher, während freundliche und hilfsbereite Kinder eher beliebt sind. Zu einem hohen sozialen Status in der Gleichaltrigengruppe tragen des Weiteren gute schulische Leistungen und Sportlichkeit bei. Interessanterweise spielt gutes Aussehen oder die Höhe des Taschengeldes indessen kaum eine Rolle hinsichtlich der Peer-Statusgruppenzugehörigkeit (Gürtler, 2002).

Gürtlers (2005) Untersuchung kommt im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit eine wichtige Bedeutung zu, da auch sie die soziale Akzeptanz eines Kindes in seiner Schulkasse als Statusdimension und somit als den sozialen Status des Kindes versteht. Die vorliegende Arbeit fügt sich in eine Forschungstradition ein, „welche im englischsprachigen Raum und besonders in Deutschland relativ weit zurückliegende Wurzeln aufweist“ (Stöckli, 1997: 116). Sie basiert auf der jüngsten soziometrischen Studie, welche in der Stadt Zürich unter gleichaltrigen Kindern im Primarschulalter im Zeitraum von 2004 bis 2006 durchgeführt wurde.

3.3 Überblick zu Korrelaten der Peer-Statusgruppen

2002 hält Noack zum Forschungsstand bezüglich Beziehungen unter Gleichaltrigen fest: „Offensichtlich ist der Korpus von Literatur zu Peer-Beziehungen inzwischen bis zu einem Punkt angewachsen, an dem er kaum noch zu überschauen ist“ (Noack, 2002: 157). Im Folgenden wird deshalb eine thematische Auswahl von Forschungsergebnissen und Zusammenhängen vorgestellt, welche für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind.

3.3.1 Korrelate von Verhaltensdispositionen und Peer-Statusgruppenzugehörigkeit

Im Zentrum des Interesses zahlreicher Studien stehen die zwei Gruppen der nicht-positiv gewählten Kinder, die Gruppe ‚zurückgewiesen‘ und die Gruppe ‚unbeachtet‘ (vgl. die Übersichten bei Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990; Dodge & Feldman, 1990, Ladd, 1999). Worauf beruht die Zurückweisung dieser Kinder?

Unterschiede stellen die Forschenden bereits beim Verhalten zum Zeitpunkt des Eintritts in eine Gruppe fest: Sie beschreiben zurückgewiesene Kinder als unkooperativer und aggressiver (Dodge, 1983), diese würden häufiger widersprechen, begründeten ihre Kritik weniger und benötigten mehr Zeit sich in die Gruppe einzubringen, über sich selbst und über ihre Meinung zu reden (Putallaz & Gottman, 1981). Diese Kinder zeigen überdies die Tendenz, das Verhalten anderer voreingenommen zu interpretieren und negativ zu attribuieren (Keane & Parrish, 1992;

Crick & Dodge 1994). Häufig reagieren sie in Konfliktsituationen in einer Weise, die zusätzlich Probleme schaffe (Krappmann, 1994: 503f.). Mit fortschreitendem Alter gehe Zurückweisung häufiger mit indirekten Formen von Aggression, sozialem Rückzug („selbst-isolierendem Verhalten“) und „Hypersensibilität“ einher (Coie, Dodge und Kupersmidt, 1990: 20).

Wie Studien Mitte der 1980er-Jahre über Kinder der Peer-Statusgruppe ‚unbeachtet‘ in Erfahrung brachten, gelten diese als schüchtern und zurückgezogen, allerdings nicht in allen Situationen, sie verhalten sich im Vergleich seltener aggressiv als beliebte Kinder. Oft sind unbeachtete Kinder nicht unzufrieden mit ihrer sozialen Situation (Cantrell & Prinz, 1985) und fühlen sich weniger einsam als abgelehnte Kinder (Asher & Wheeler, 1985).

Im Buch „Peer Rejection in Childhood“ werden die Forschungsergebnisse der 1980er-Jahre repräsentativ zusammengefasst: Die Gruppe ‚beliebt‘ erhält eine hohe Punktzahl für ‚kooperatives Verhalten‘ und ‚anführen‘ und eine tiefe für ‚beginnt mit Streit‘, ‚stiftet Unruhe‘ und ‚ersucht andere um Hilfe‘. Die Gruppe ‚zurückgewiesen‘ erhält das gegenteilige Resultat: Sie erzielt hohe Punktzahlen bei ‚beginnt Streit‘, ‚stiftet Unruhe‘ und ‚ersucht andere um Hilfe‘ und tiefe bei ‚kooperatives Verhalten‘ und ‚anführen‘. Die Gruppe ‚kontrovers‘ erzielt eine gleich hohe Punktzahl für ‚anführen‘ wie die Gruppe ‚beliebt‘, wird von den Peers aber im selben Ausmass als ‚Unruhe stiftend‘ und ‚aggressiv‘ beschrieben wie die Gruppe ‚zurückgewiesen‘. Die Punktzahl bei ‚kooperativem Verhalten‘ liegt zwischen jener der Gruppe ‚beliebt‘ und der Gruppe ‚zurückgewiesen‘. Unbeachtete Kinder haben unterdurchschnittliche Punktzahlen bei allen genannten Verhaltensweisen, ausser bei ‚schüchtern‘ und ‚zurückgezogen‘. In dieser Hinsicht unterschieden sie sich nicht signifikant von der Gruppe ‚durchschnittlich‘. Diese Gruppe war in Bezug auf alle Verhaltensweisen – ihrer Benennung getreu – dem Durchschnitt entsprechend.

3.3.2 Stabilität der Peer-Statusgruppenprofile im Quer- und Längsschnitt

Dass diese Ergebnisse, d.h. die Punkteverteilung der Profile für Mädchen und Jungen sowie für mehrere Altersstufen, gleich blieben, lässt die AutorInnen schliessen, dass die Peer-Statusgruppenprofile eine Allgegenwärtigkeit dieser Muster suggerieren: „The status group profiles described above were found to hold for both boys and girls and at all three age levels [dritte, fünfte, achte Schulklasse, A.d.V.], suggesting some ubiquity to these patterns“ (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982).

3.3.3 Heterogenität der Peer-Statusgruppenprofile

Diese kurze Übersicht über Forschungsergebnisse zum Zusammenhang von sozialem Verhalten und Peer-Statusgruppenzugehörigkeit eines Kindes legt nahe, dass sich ein Peer-Statusgruppenprofil herauschälen lässt, welches die erhaltenen positiven und negativen Nominationen sowie die sozialen Verhaltensdispositionen eines Kindes reflektiert. Während es jedoch zutrifft,

dass gewisse soziale Verhaltensformen in bestimmten Peer-Statusgruppen überwiegen, so sind diese Gruppen in sich doch heterogener als ursprünglich angenommen (Newcomb & Bukowski, 1984). Die Heterogenität wurde insbesondere bei der Peer-Statusgruppe ‚zurückgewiesen‘ untersucht.

Befunde von Doran French (1988⁵; 1990⁶) und später Antonius Cillessen et al. (1992), sowie Jennifer Parkhurst und Steven Asher (1992) bestärken die Notwendigkeit einer Differenzierung innerhalb der Gruppe zurückgewiesener Kinder. Auch Stöckli's Ergebnisse sind eine Bestätigung der Heterogenität innerhalb der Status-Gruppen. Er fand heraus, dass der Anteil von aggressiven Zurückgewiesenen bloss etwa die Hälfte der Gruppe zurückgewiesener Jungen ausmacht. Die andere Hälfte fasste schüchterne, unsoziale und gar prosozial eingestellte Jungen (Stöckli, 1997).

Ein weiterer Aspekt der Heterogenität findet sich im Umstand, dass Beobachtende, Kinder und Lehrpersonen zum Teil zu nicht übereinstimmenden Einschätzungen beispielsweise hinsichtlich sozialer Verhaltensdispositionen eines Kindes gelangen (Coie & Dodge, 1988).

3.3.4 Stabilität der Peer-Statusgruppenzugehörigkeit

Die Stabilität der Peer-Statusgruppenzugehörigkeit ist abhängig von Peer-Status, Geschlecht und Alter (Krappmann, 1994). So erläutert beispielsweise Krappmann in Anlehnung an Coie und Dodge (1983): „Es gibt durchaus Wechsel in der Zugehörigkeit zu diesen Gruppen; zurückgewiesene Kinder gehören dieser Kategorie jedoch besonders dauerhaft an“ (Krappmann, 1994: 504). Auch Aggressivität erhöht die Stabilität der Zurückweisung erheblich. In einem Längsschnittvergleich konnten Cillessen et al. (1992) zeigen, dass die Peer-Gruppenzugehörigkeit aggressiver Zurückgewiesener weitgehend stabil blieb. Hingegen gehörte der grössere Teil der nicht aggressiven zurückgewiesenen Jungen ein Jahr später nicht mehr zu den Zurückgewiesenen.

3.3.5 Geschlechtsspezifische Unterschiede

Einige Studien (vgl. Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990; Stöckli, 1997) haben beide Geschlechter miteinbezogen und festgestellt, dass die Peer-Status-Gruppenzugehörigkeit nicht geschlechtsneutral ist. Gewisse soziale Verhaltensweisen werden geschlechtsspezifisch beurteilt. In der Regel bestätigt sich, dass ‚(fehlende) Kooperationsbereitschaft‘ stärker zwischen Statuspositionen von Mädchen und ‚aggressives Verhalten‘ sowie das ‚Ersuchen um Hilfe bei anderen‘ stärker zwischen den Positionen von Jungen diskriminiert (vgl. Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990: 23). Auch Stöckli fand (1997: 171), dass „bestimmte Formen der Aggressivität bei Jungen öfter vorkommen und einen höheren Stellenwert für die Bildung der Sozialstruktur besitzen als bei Mädchen.“ Ängstlich-schüchterne Mädchen „werden zwar als sehr isoliert wahrgenommen,

⁵ Die Untersuchung beschränkte sich auf Jungen.

⁶ Die Untersuchung beschränkte sich auf Mädchen.

ernten aber weit weniger Ablehnungen als die vergleichbaren Jungen innerhalb ihres Geschlechts“ (ebd.: 179). Die Frage, ob sich Kinder geschlechtsspezifischer verhalten, weil dies positiver konnotiert wird, bleibt dabei offen.

3.3.6 Schulklassenmehr- und Minderheitsverhältnis

Peer-Statusgruppen verändern sich je nach Mehrheits- und Minderheitsverhältnis in einer Schulkasse. In verschiedenen Studien wurde der Zusammenhang aufgezeigt (siehe Coie, Dodge und Kupersmidt, 1990) zwischen der Zugehörigkeit eines Kindes zur Schulklassenmehrheit- oder -minderheit und den Auswirkungen seines Verhaltens auf seinen Peer-Status. In der oben genannten Studie von Coie et al. (1990) wurden Statusgruppenprofile der Kinder ‚schwarzer‘ Hautfarbe in einer mehrheitlich ‚weißen‘ Schulkasse untersucht.⁷ Dabei zeigte sich, dass ‚schwarze‘ Kinder der Gruppe ‚beliebt‘ nicht als AnführerInnen angesehen wurden, während dies auf jene der Gruppe ‚kontrovers‘ zutraf. Zugleich zeigte eine Studie 1984 von Coie et al. in einer Schulkasse mit Kindern ausschliesslich ‚schwarzer‘ Hautfarbe, dass die Gruppe der beliebten Kinder von ihren Peers auch als AnführerInnen angesehen werden. Dies lässt vermuten, dass Beliebtheit und somit die soziale Position im sozialen Gefüge der Schulkasse von der Zugehörigkeit zur Schulklassenminder- oder -mehrheitsgruppe mitdeterminiert wird (Coie, Dodge, Coppotelli, 1982).

3.3.7 Peer-Statusgruppen: Stabilität und Heterogenität – eine Zusammenfassung

Coie et al. (1990) haben mit der Entwicklung ihrer soziometrischen Formel die Bildung von Peer-Statusgruppen aufgrund der Beziehungen unter Gleichaltrigen ermöglicht. Für die spezifischen Peer-Statusgruppen konnten spezifische Peer-Statusgruppenprofile hergeleitet werden. Diese gelten als relativ konsistent, so verhalten sich zurückgewiesene Kinder beispielsweise häufiger aggressiv und beliebte Kinder häufiger prosozial. Die Peer-Statusgruppenprofile haben sich auch betreffend Alter und Geschlecht als relativ robust erwiesen. Allerdings sind sie heterogener als anfangs angenommen. So trifft beispielsweise die häufigere Aggressivität als Verhaltensdisposition von zurückgewiesenen Jungen nur gerade für die Hälfte aller abgelehnten Jungen zu. Im Gegensatz zur Alters- und Geschlechtsunabhängigkeit der Peer-Statusgruppenprofile hat sich die Peer-Statusgruppenzugehörigkeit als sowohl alters- wie auch geschlechtsabhängig erwiesen. Am dauerhaftesten scheint die Zugehörigkeit zur Gruppe der Zurückgewiesenen. Forschungsbefunde sprechen dafür, dass geschlechtsspezifisch unterschiedliche Verhaltensdispositionen statusrelevant sind. Auch die Zugehörigkeit zur Schulklassenmehrheit oder -minderheit entscheidet über die Statusrelevanz von Verhalten. Auffällig erscheint, dass nur hinsichtlich Geschlecht und Hautfarbe ein Mehr- oder Minderheitsverhältnis berücksichtigt wurde in den

⁷ Es ist auffällig, dass das Mehrheits- und Minderheitsverhältnis v.a. in Bezug auf Hautfarbe und Geschlecht untersucht wird. Dabei bleibt offen, welche Aussagekraft eine solche Kategorisierung haben kann. Möglicherweise würde der sozioökonomische Hintergrund in diesem Fall mehr erklären.

Untersuchungen. Für einen hinsichtlich Migrationshintergrund heterogenen Raum wie die Stadt Zürich könnte Mehr- oder Minderheitsverhältnissen eine statusrelevante Rolle zukommen.

3.4 Peer-Status als Prädiktor

Eine Vielzahl von Studien betont den Prädiktorwert früher Wahrnehmungen von Angehörigen der Schulklasse und den Lehrpersonen. Ein besonders zuverlässiger Prädiktor für externalisierende Problemverarbeitung in der Adoleszenz und im Erwachsenenalter scheint die Aggressivität in der Kindheit zu sein (Stöckli, 1997: 115). Studien von Janis Kupersmidt und Charlotte Patterson (1991), Shelley Hymel et al., (1990), Kupersmidt und Coie (1990) argumentieren, dass die im Primarschulalter festgestellte Aggressivität als Prädiktor gilt für im späteren Lebensverlauf externalisierende inner- und ausserschulische Problemverarbeitung, wie beispielsweise aggressives Verhalten. Es wird zudem ein Zusammenhang hergestellt zwischen tiefem Peer-Status und der Anfälligkeit für Depressionen (Kupersmidt & Patterson, 1991⁸) und für psychische Störungen (Cowen et al., 1973 zit. in: Coie, Dodge & Coppotelli, 1982: 557), sowie negativeren beruflichen Kompetenzeinschätzungen und einem von den Eltern als vermindert wahrgenommenem Selbstwertgefühl (Morison & Masten, 1991 zit. in: Stöckli, 1997: 119f.). Ein hoher Prädiktorwert für spätere problematische internalisierende Verarbeitungsformen kommt zudem sozialer Isolation oder sozialem Rückzug in der Kindheit zu (vgl. Hymel, et al. 1990). Stöckli (1997: 179) schreibt dazu in Anlehnung an Jeffrey Parker und Asher (1987), an Patterson, Kupersmidt und Pamela Griesler (1990) sowie an Susan Keane und Amy Parrish (1992): „Die *mangelhaften Fähigkeiten im Umgang mit Gleichaltrigen* sind auch ein guter Prädiktor für spätere Anpassungsprobleme.“

3.5 Familie und Peers: Zusammenhänge zwischen diesen Sozialisationskontexten

Der bisherige Fokus galt den Beziehungen von Gleichaltrigen untereinander. Insbesondere wurde das spezifische Verhalten, das einer Peer-Statusgruppenzugehörigkeit zugeordnet wird, besprochen. Neben Unterschieden im Verhalten finden sich allerdings in diversen weiteren Bereichen Unterschiede zwischen den verschiedenen Statusgruppenprofilen. So kommt neben dem Sozialisationskontext der Gleichaltrigen auch dem primären Sozialisationskontext der Familie eine entscheidende Rolle zu. Nach Nancy Eisenberg (1990) kann allgemein von einem Zusammenhang zwischen der hohen Ausprägung prosozialen Verhaltens von Kindern und einem prosozialem Modell der Eltern ausgegangen werden. Als prosoziales Elternmodell gilt ein unterstützendes, argumentierendes Elternverhalten sowie wenige Bestrafungstechniken im Zusammenhang mit Disziplinierung. Dementsprechend postuliert Stöckli (1997: 181): „Zweifelloos kann das Sozialverhalten von Kindern und damit die erfolgreiche Einbindung in positive Beziehungen zu Gleichaltrigen nicht unabhängig von Primärerfahrungen im Rahmen der Eltern-Kind-Beziehung gesehen und erklärt werden.“

⁸ Ihre Studie beschränkte sich auf Mädchen.

3.5.1 Relevanz des familiären Hintergrunds für die soziale Akzeptanz⁹

Mit dem Beginn der 1990er-Jahre richtet sich das Interesse zunehmend auf Verbindungen zwischen dem sozialen Mikrosystem Familie und dem sozialen Mikrosystem Peers (Cohn, Patterson, Christopoulos, 1991). So befand unter anderen Deborah Cohn (1990) in Anlehnung an Parke et al. (1988), es sei zu erwarten, dass sich Beziehungen, welche ein Kind in der Familie erfahre, auf jene mit seinen Peers auswirkten: „Given that children’s most important early social and emotional experiences occur in the context of the family, it seems reasonable to expect that family relationships will influence the development of children’s peer“ (Cohn et al., 1991: 316). Nach Ulrich Schmidt-Denter (1996) dient die Eltern-Kind-Beziehung als Basis für soziale Interaktionen mit Gleichaltrigen, da sie die notwendige Sicherheit zur Exploration der sozialen Umwelt gewährleistet.

Untersuchungen konnten Verbindungen zwischen Erfahrungen, welche im Sozialisationskontext Familie gesammelt werden und dem statusrelevanten Sozialverhalten eines Kindes feststellen: „Behavioral styles related to peer rejection have also been found to be associated with characteristics of family backgrounds“ (Patterson, Vaden & Kupersmidt, 1991: 348). Zudem konnten Untersuchungen mit Vorschulkindern Zusammenhänge zwischen den in der Familie gesammelten Erfahrungen und der erfahrenen sozialen Akzeptanz eines Kindes unter Gleichaltrigen nachweisen (McDonald & Parke, 1984, Pettit, Dodge & Brown, 1988; Roopnarine & Adams, 1987 zit. in: Patterson, Vaden & Kupersmidt, 1991: 348). Dies lässt vermuten, dass sich auch für Primarschulkinder Zusammenhänge zwischen dem familiären Hintergrund und der erfahrenen sozialen Akzeptanz finden lassen (Patterson, Vaden & Kupersmidt, 1991). Cohn, Patterson & Christina Christopoulos (1991) halten gewisse familiäre Hintergründe für Risikofaktoren für Zurückweisung unter den Peers.

Die soziale Akzeptanz eines Kindes wird demgemäss beeinflusst von seinem familiären Hintergrund, der Haushaltszusammensetzung (Patterson, Vaden & Kupersmidt, 1991) und wichtigen Lebensereignissen (Rutter 1979, 1981 zit. in: Patterson, Vaden, Kupersmidt, 1991: 349).

3.5.2 Relevanz des familiären Hintergrunds für die soziale Ungleichheit

Es stellt sich die Frage nach der Reproduktion sozialer Ungleichheit. Die Resultate der PISA-Studien, welche einen engen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Eltern (und insbesondere einem Migrationshintergrund) und dem schulischen Erfolg eines Kindes nachweisen (Baumert & Schümer, 2001), legen diese nahe. Besteht ein Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und sozialer Position eines Kindes, so könnte dies schichtspezifische sozialisationstheoretische Ansätze der 1960er- und 1970er-Jahre bestätigen, wonach der soziale

⁹ In diesem Kapitel wird vermehrt von sozialer Akzeptanz die Rede sein (weniger von Peer-Statusgruppen), um auf die empirische Untersuchung vorliegender Arbeit zur sozialen Akzeptanz überzuleiten.

Status der Eltern durch Unterschiede in den Sozialisationspraktiken der verschiedenen Statusgruppen an das Kind vererbt wird (vgl. Hurrelmann & Ulich 2002; Hurrelmann, 2006). Hradil hält zum Forschungsstand diesbezüglich fest:

„Gleichwohl wissen wir noch viel zu wenig über die Ungleichheiten und ihre Reproduktion im Bereich von Familie und Sozialisation, die nicht mit der Stellung der Menschen im Beruf und dem Schichtungsgefüge einhergehen. So ist z.B. stark zu vermuten, dass sich spezifische Lage- und Milieudifferenzierungen [...] in Sozialisationsunterschieden niederschlagen, die die Persönlichkeitsentwicklung und das Fortkommen von Kindern wesentlich beeinflussen“ (Hradil, 2001: 457).

Wie Gürtler (2005) in diesem Zusammenhang feststellt, hat sich die Forschung zur Reproduktion von sozialer Ungleichheit nicht mit dem sozialen Status von Kindern unter MitschülerInnen befasst. Dieser Frage möchte vorliegende Arbeit nachgehen.¹⁰

3.6 Prävention durch Förderung der sozialen Kompetenz?

Soziometrische Daten dienen auch dem Zweck der Auswahl von Kindern für präventive Interventionsprogramme (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982). Denn, so argumentiert Krappmann: „Die Ermittlung des Peer-Status berührt einen wichtigen Aspekt der sozialen Integration des Kindes unter den Gleichaltrigen, denn akzeptiert zu sein oder [einen A.d.V.] zweifelhaften Ruf zu genießen und ausgeschlossen zu werden, eröffnet oder verschliesst Interaktionschancen und beeinflusst daher die Entwicklung in vielen Dimensionen“ (Krappmann, 1994: 504).

Abgelehnte Kinder gelten als Risikogruppe, da sich Zurückgewiesene in höherem Ausmass als andere Kinder in den folgenden Lebensjahren fehlangepasst und negativ bewertet verhalten (Parker & Asher, 1989; Kupersmidt & Coie 1990;). In den 1980er-Jahren wurden Programme zur Förderung sozialer Fähigkeiten von Kindern mit tiefem sozialem Status entwickelt. Diese Interventionsprogramme verbesserten die Integration in die Interaktion mit Gleichaltrigen (Asher, 1985). Furman und Leslie Gavin (1989) zufolge wurden über die Verbesserung des Peer-Status hinaus ganzheitliche Erfolge bezüglich der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung erzielt: Das Verhalten der Kinder war sozial angepasster, sie entwickelten Selbstvertrauen, schätzten ihre eigene Rolle in sozialen Prozessen korrekter ein und erfüllten die schulischen Anforderungen besser.

Gegen Ende der 1990er-Jahre vertrat Stöckli (1997) hinsichtlich präventiver Interventionsprogramme die Ansicht, dass die ganze Gleichaltrigengruppe mit einbezogen werden müsse und nicht nur zurückgewiesene Kinder. Der Zeitpunkt der Implementierung der

¹⁰ Forschungsbefunde zur Beziehung der Mikrosysteme Familie und Peers, die für die Fragestellung relevant sind, werden theoretisch eingebettet in Kapitel 5 besprochen.

Präventionsprogramme ist für ihn ebenfalls von grosser Relevanz. Er schreibt: „Zudem müsste gezielte Hilfe, weil sich soziale Randpositionen schon in der Vorschulphase abzeichnen (vgl. Ladd & Price, 1987; Mayr, 1992), ebenfalls früh einsetzen“ (Stöckli, 1997: 180). Stöckli (1997) erachtet die Förderung sozialer Kompetenzen als eine der wichtigsten Aufgaben des sozialen Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung und verweist dabei auf Studien von Willard Hartup (1983), Harry Sullivan (1980), James Youniss (1980) und Cohn (1990). Entsprechend hält er 1997 bezeichnend fest: „Aus heutiger Sicht gehört das Thema Gleichaltrigenbeziehungen zweifellos zu den wichtigsten Forschungszweigen der Humanwissenschaften“ (Stöckli, 1997: 116).¹¹

3.7 Zusammenfassung und abschliessende Bemerkungen

Die Forschung zur sozialen Entwicklung von Kindern geht von der Annahme aus, dass das soziale Verhalten eines Kindes seine Beziehungsformationen beeinflusst. Peer-Beziehungen, so wird postuliert, tragen zur Entwicklung eines Kindes bei. Auf dieser Grundlage wird ebenfalls der Frage nachgegangen, weshalb einige Kinder über die sozialen Verhaltensweisen verfügen, die förderlich sind für gute Beziehungen, andere aber nicht (Ladd, 1999). Es wird postuliert, dass sich Kinder soziale Kompetenzen im primären Sozialisationskontext wie der Familie aneignen.

Nach wie vor setzt sich die Peer-Forschung mit ihren eigenen Prämissen und Modellen auseinander. Insbesondere Heterogenität und Veränderlichkeit der Peer-Gruppen werden gerade in Bezug auf Geschlecht oder hinsichtlich Minder- bzw. Mehrheitszugehörigkeit betont. Die Frage, ob und wie sehr die Peer-Statusgruppenzugehörigkeit mit spezifischen sozialen Verhaltensweisen einhergeht, ist weiterhin offen. John Gottman (1991) beispielsweise kommt Anfang der 1990er-Jahre zum Schluss, dass trotz der umfangreichen Forschungen noch immer ungewiss ist, wer die zurückgewiesenen Kinder sind.

Es bleibt zudem offen, ob die Kinder aufgrund ihrer sozialen Inkompetenz ausgeschlossen werden, oder ob diese Inkompetenz *Konsequenz* des sozialen Ausschlusses ist. Diese zentrale Frage gilt es auf den folgenden Seiten im Hinterkopf zu behalten. Was feststeht, ist, dass bei Kindern, die kaum Freunde oder Freundinnen haben, häufig ungenügende soziale Kompetenz zu beobachten ist (Asher, Hymel & Renshaw, 1984). Diesem Phänomen wird im Folgenden nachgegangen.

¹¹ Stöckli entwickelte die „Idee einer Schule der sozialen Integration“ (Stöckli, 1997: 121): „Für die Lehrkräfte bedingt das Ausdauer, Unterstützung durch Aussenpersonen, begleitende Supervision und Teamarbeit; denn: Interventionen erzielen gerade in den dringendsten Fällen, bei aggressiven Kindern und bei Kindern mit atypischem Verhalten, weniger rasche und weniger nachhaltige Wirkungen (vgl. Schneider, 1992)“ (ebd: 121).

Der kurze Überblick hat gezeigt, dass in der bisherigen Forschung zwei Beziehungen empirisch nachgewiesen werden konnten: Erstens ein Zusammenhang zwischen dem sozialen Kontext des Kindes (insbesondere dem primären Sozialisationskontext Familie) und seinem sozialen Verhalten und zweitens ein Zusammenhang zwischen seinem sozialen Verhalten und seiner Beliebtheit unter Gleichaltrigen. Nur ein geringer Teil der Forschung hat sich bis anhin dem Zusammenspiel von Familie und Gleichaltrigen in einem „Mesosystem“ (Bronfenbrenner, 1978) gewidmet (Schmidt-Denter, 1996). Dem direkten Zusammenhang zwischen dem sozialen Kontext und den sozialen Merkmalen des Primarschulkindes und seinem sozialen Status innerhalb seiner Schulklasse wurde 2005 erstmals in der Dissertation von Gürtler Beachtung geschenkt. In der Schweiz ist die vorliegende Arbeit die erste Studie, die diesen Zusammenhang unter dem Aspekt sozialer Ungleichheit untersucht. In Anlehnung an Gürtler (2005) schliesst die vorliegende Arbeit auch für die Schweiz bezüglich der untersuchten Altersgruppe eine empirische Lücke, da bisher das Hauptinteresse der Peer-Forschung nicht Kindern, sondern Jugendlichen galt.

THEORIETEIL

4. Verwendete Theorien und AutorInnen

Hradil (1999: 6) gliedert die neueren Theorien sozialer Ungleichheit in ökonomische, politische und soziokulturelle Ansätze.¹² Die ersten beiden verstehen makroökonomische und politische Bedingungen als Determinanten sozialer Ungleichheit. Da sich die vorliegende Arbeit hauptsächlich auf individuelle Merkmale der Eltern, Kinder und Familie konzentriert, soll ihnen nicht weiter Beachtung geschenkt werden. Stattdessen soll diskutiert werden, welche Merkmale für den sozialen Status eines Kindes in seiner Schulklasse aus soziologischer Perspektive bedeutsam sind.

Die vorliegende Arbeit verknüpft Bourdieus theoretischen Ansatz sozialer Ungleichheit mit der Theorie Krappmanns zur Ko-Konstruktion sozialer Realität. Damit soll die traditionelle disziplinäre und methodische Trennung zwischen Gesellschaftsanalyse und Sozialisationstheorie behoben werden. Sutter (2002: 94) bemängelt, dass „die fehlende Auseinandersetzung zwischen aktuellen gesellschaftstheoretischen Debatten und der Sozialisationstheorie einen wachsenden Problembestand darstellt.“ Da sich neben der Soziologie auch die Disziplinen Psychologie, Pädagogik und Sozialphilosophie mit den Ebenen der Subjektbildung, der sozialen Interaktion und Organisation wie auch mit den gesellschaftlichen Funktionssystemen befassen, folgert Sutter (2002: 94): „Die Konzeption eines umfassenden Zusammenhangs zwischen Sozialisations- und Gesellschaftsforschung [muss] auf verschiedene Disziplinen zugreifen, die aus unterschiedlichen Perspektiven auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen“.

In diesem Kapitel werden die relevanten Theorien und AutorInnen, die zur Formulierung der Hypothesen führen, ausführlich besprochen. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass sich Kinder in verschiedenen Sozialkontexten oder Mikrosystemen befinden, die wiederum miteinander in Wechselwirkung stehen (Mesosystem). Der primäre Sozialisationskontext eines Kindes ist seine Familie; ein weiterer wesentlicher Sozialisationskontext konstituiert die Welt der Peers.

¹² Soziale Ungleichheit wurde bis ins 18. Jahrhundert überwiegend als gottgewollt oder ‚natürlich‘ begründet (siehe z.B. Aristoteles zit. in Hradil 1999: 96). Als sich jedoch „naturrechtsphilosophische Auffassungen von der Gleichwertigkeit der Menschen durchgesetzt hatten“ (Hradil, 1999: 97), gewannen sozialwissenschaftlich relevante Theorien über die Entstehung sozialer Ungleichheit an Bedeutung. Diese postulieren „gesellschaftliche, aus dem menschlichen Zusammenleben“ (ebd., 1999: 97) resultierende Determinanten sozialer Ungleichheit und bestimmten Ungleichheit als soziales Produkt. Durch die zunehmende Popularität der Genforschung gewinnen heute Theorien, die soziale Ungleichheit erneut als ‚natürlich‘ gegeben verstehen – respektive die Debatte um ‚nature‘ oder ‚nurture‘ – wieder an Aktualität (Eysenck, 1975; Müller, 1956; Jencks, 1973 zit. in: Hradil, 1999: 96). Biologisch bedingte Unterschiede lassen sich nicht leugnen, sie vermögen aber auch nicht historische Ausformungen sozialer Ungleichheit (wie beispielsweise sehr unterschiedlichen Status von Betagten oder Frauen in verschiedenen Gesellschaften) ausreichend zu erklären. Unterschiede zwischen privilegierten und benachteiligten Gruppen lassen sich denn meistens nicht auf biologische Ursachen zurückführen, sondern gründen vielmehr in unterschiedlichen Sozialisationseinflüssen (ebd.).

Bourdieu's Kapitaltheorie wird vorgestellt, um die Bedeutung sozialer Ungleichheit im Sozialisationskontext Familie und somit in der Erwachsenenwelt hervorzuheben. Gemäss Bourdieu wird der soziale Status einer Person weitgehend durch seine Ressourcen mitbestimmt. Bourdieu betrachtet hier insofern das Mesosystem, als dass er die intergenerationelle und innerfamiliäre Übertragung der Ressourcen und somit die Reproduktion sozialer Ungleichheit postuliert. Er ist wichtig für die Untersuchung sozialer Ungleichheit in der Kinderwelt, da von Interesse ist, ob Ressourcen in der Kinderwelt, gleich wie in der Erwachsenenwelt den sozialen Status einer Person beeinflussen. Es wird der Versuch unternommen, Bourdieu's Kapitaltheorie auf die Kinderwelt zu übertragen. Zusätzlich wird dafür Coleman's Ansatz des familiären Sozialkapitals miteinbezogen.

Bourdieu's Theorie mag auf die Kinderwelt übertragbar sein. Es ist allerdings möglich, dass hier anderen Kapitalien Statusrelevanz zukommt als in der Erwachsenenwelt. Dazu liegen kaum Studien vor. Hier wird Bourdieu's Ansatz mit Beck's Argumentation konfrontiert, heutige Menschen bestimmten ihr Schicksal weitgehend selber und von ihrer sozialen Herkunft unabhängig.

Krappmann's Theorie der Ko-Konstruktion sozialer Wirklichkeit unter Gleichaltrigen kommt eine wichtige Rolle zu, denn während Kinder im Sozialisationskontext Familie bloss die Rolle des Kindes spielen, konstruieren sie im Sozialisationskontext der Gleichaltrigen durch soziale Interaktionen die soziale Wirklichkeit durch Aushandlungsprozesse aktiv mit (Theorie der Ko-Konstruktion sozialer Wirklichkeit). Dabei kommt nicht allen Kindern eine gleich starke Aushandlungsposition zu. Der soziale Status eines Kindes im Schulklassengefüge kann als Resultat dieses Aushandlungsprozesses aufgefasst werden. Gleichzeitig beeinflusst die soziale Position die Verhandlungsposition eines Kindes.

Hier kommt nun Bourdieu's Kapitaltheorie ins Spiel, die in die Kinderwelt übertragen wird. Je mehr Ressourcen eine Person zur Verfügung hat – so die zentrale Überlegung – desto höher ist ihr sozialer Status im sozialen Gefüge und somit ihre Verhandlungsposition.

Um die Brücke zwischen dem Sozialisationskontext Familie und jenem der Peers zu schlagen wird die Sozialisationstheorie herbeigezogen und im Spezifischen die soziale Lerntheorie und die Bindungstheorie, welche Übermittlungsprozesse zwischen Eltern und Kind beleuchtet.

Das Kapitel beginnt mit der Erläuterung von Theorien zur sozialen Ungleichheit, wobei insbesondere der Ansatz Bourdieu's im Zentrum steht und der Theorie Beck's gegenübergestellt wird. Um diese Überlegungen in die Kinderwelt zu übertragen, werden Sozialisationstheorien eingeführt. Die Erläuterung von Bronfenbrenner's (1978) Mehrebenen-Modell ermöglicht die Beschreibung von Interaktionen zwischen den Mikrosystemen Familie und Peers.

4.1 Erklärungen sozialer Ungleichheit: Bourdieu, Beck und sozio-kulturelle Ansätze

4.1.1 Bourdieus theoretisches Modell sozialer Ungleichheit

Bourdieu entwickelte eine Theorie, welche die Reproduktion der sozialen Ungleichheit postuliert. Im abstrakten gesellschaftlichen sozialen Raum¹³ (vgl. Bourdieu, 1982) komme jeder Person eine soziale Position zu – je nach Besitz von Ressourcen. Im Gegensatz zur Wirtschaftswissenschaft, die sich einzig mit ökonomischem Kapital (im Sinne des materiellen Besitzes von Geld und Eigentum) befasste, begnügte sich Bourdieu nicht mit Erklärungsansätzen, welche die Ursache der unterschiedlichen Verteilung von Macht einzig auf die Unterschiede von ökonomischem Kapital zurückführten. Vielmehr postulierte er, dass gesellschaftliche und politische Macht auch von subtileren Mechanismen abhängen (Treibel, 1997). Das ökonomische Kapital ist dabei nur eine von drei grundlegenden Arten, in welchen Kapital auftreten kann. Als weitere Kapitalarten erachtet er das kulturelle Kapital und das soziale. In der vorliegenden Arbeit werden Determinanten für den sozialen Status in der mittleren Kindheit untersucht. In diesem Sinne scheint die Verwendung von Bourdieus Kapitaltheorie sinnvoll.

4.1.1.1 Der Kapitalbegriff

Kapital ist für Bourdieu (1997: 49) „akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Material oder in verinnerlichter, ‚inkorporierter‘ Form.“ Geiling führt zum Erwerb von Kapital aus:

„[Kapital wird, A.d.V.] mit kalkulierten wie auch vor allem unbewusst verfolgten Strategien und Grundhaltungen erworben, umgewandelt oder weitergegeben. In diesem dynamischen Verständnis des Kapitalbegriffs sind Strategien nicht mit rein ökonomischen Interessenorientierungen gleichzusetzen. Sie realisieren sich – über wirtschaftstheoretische Vorstellungen hinaus – in ethnisch-moralisch begründeten und symbolisch vermittelten Beziehungspraktiken der Menschen“ (Geiling, 2006: 346)

Somit kann für Bourdieu nur mit der Einführung des Begriffes Kapital „in allen seinen Erscheinungsformen“ (Bourdieu, 1983: 184) und einer allgemeinen Wissenschaft von der ökonomischen Praxis „der Struktur und dem Funktionieren der gesellschaftlichen Welt gerecht [...] werden“ (ebd.: 184). Es bedarf demzufolge der Bemühung, „das Kapital und den Profit in allen ihren Erscheinungsformen zu erfassen und die Gesetze zu bestimmen, nach denen die verschiedenen Arten von Kapital (oder, was auf dasselbe herauskommt, die verschiedenen Arten

¹³ Bourdieus Gesellschaftsbild ist dabei nicht statisch, vielmehr versucht er zu zeigen, dass man „[...] statt wie so häufig in Begriffen von sozialen Klassen zu denken, d.h. von säuberlich geschiedenen, neben- oder übereinander stehenden gesellschaftlichen Gruppen, [...] eher von einem sozialen Raum ausgehen [sollte A.d.V.]. Dieser soziale Raum besitzt, wie der geographische, eine Struktur – es gibt so etwas wie eine gesellschaftliche Topologie: Einige Menschen stehen ‚oben‘, andere ‚unten‘, noch andere ‚in der Mitte‘. [...] Mit anderen Worten: Es gibt so etwas wie einen Raum, der sehr starke Zwänge ausübt“ (Bourdieu, 1997: 35f.).

von Macht) gegenseitig ineinander transformiert werden“ (ebd.: 184). Der von der Wirtschaftstheorie verwendete Kapitalbegriff sei eine historische Erfindung des Kapitalismus, da er die Gesamtheit der gesellschaftlichen Austauschverhältnisse auf den blossen Warenaustausch reduziere.

Drei verschiedene Kapitalarten fungieren dabei als Ressourcen zu Gewinn und Erhaltung von sozialer Position (Hillmann, 2007): Das ökonomische, das kulturelle und das soziale Kapital. Sie können ineinander konvertiert werden und die gegenseitige Akkumulation begünstigen. Sie können über Generationen unbewusst und bewusst, sichtbar und unsichtbar weitergegeben und angeeignet werden. Das soziale Kapital kann die Genese ökonomischen oder kulturellen Kapitals fördern (bzw. von Humankapital; vgl. Coleman, 1988). Gleichzeitig ist die Verfügbarkeit und Qualität des sozialen Kapitals von sozialstrukturellen Ungleichheiten abhängig. Die Möglichkeit, grosse Feste zu feiern beispielsweise, bei welchen soziale Verbindungen wieder gestärkt werden können, mag durchaus von der finanziellen Lage abhängig sein. Auch zeigte die Armutsforschung, dass eine tiefe finanzielle Lage es gar verunmöglichen kann Einladungen anzunehmen, weil man sich nicht revanchieren kann.

a) Das ökonomische Kapital

Das *ökonomische Kapital*¹⁴ (auch finanzielles oder Finanzkapital) (Diewald & Schupp, 2004) zeichnet sich dadurch aus, dass es „unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar“ ist und „sich besonders zur Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts“ (Bourdieu, 1983: 185) eignet. Der Umfang des ökonomischen Kapitals wird gemessen am Einkommen und Vermögen einer Person. Es wird materiell und sichtbar übertragen. Allerdings kann es auch indirekt weitergegeben werden, etwa indem es in kulturelles oder soziales Kapital umgesetzt wird (Gürtler, 2005).

b) Das kulturelle Kapital

Das *kulturelle Kapital* ist das eigentliche Bildungskapital. Es wird unterschieden zwischen dem inkorporierten, dem objektivierten und dem institutionalisierten kulturellen Kapital. Das inkorporierte kulturelle Kapital umfasst verinnerlichte Bildung. Es ist „ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der ‚Person‘, zum Habitus geworden ist; aus ‚Haben‘ ist ‚Sein‘ geworden“ (Bourdieu, 1983: 187).¹⁵ Die Aneignung dieses Besitztums geschieht in einem

¹⁴ Es soll an dieser Stelle darauf verwiesen werden, dass Diewald und Schupp (2004) zufolge die Mechanismen von Bourdieu nicht ausreichend bestimmt werden konnten.

¹⁵ Zum Begriff des Habitus schreibt Bourdieu: „Mein Versuch geht dahin zu zeigen, dass zwischen der Position, die der einzelne innerhalb eines gesellschaftlichen Raumes einnimmt, und seinem Lebensstil ein Zusammenhang besteht. Aber dieser Zusammenhang ist kein mechanischer, diese Beziehung ist nicht direkt in dem Sinne, dass derjenige, der weiss, wo ein anderer steht, auch bereits dessen Geschmack kennt. Als Vermittlungsglied zwischen der Position oder Stellung innerhalb des sozialen Raumes und spezifischen Praktiken, Vorlieben, etc. fungiert das, was ich ‚Habitus‘ nenne, das ist eine allgemeine Grundhaltung, eine Disposition gegenüber der Welt, die zu

bewussten oder unbewussten „Verinnerlichungsprozess“, welcher einerseits „persönlich investierte“ Zeit kostet und andererseits nicht delegiert werden kann (ebd.: 186f.). Zur Problematik der Messbarkeit des inkorporierten Kapitals hält Bourdieu fest, „dass von allen Massen für kulturelles Kapital diejenigen am wenigsten ungenau sind, die die Dauer des Bildungserwerbs zum Massstab nehmen“. Weiterführend präzisiert er, dass mit Dauer des Bildungserwerbs nicht bloss die Dauer des Schulbesuchs gemeint ist, sondern vielmehr „auch die Primärerziehung in der Familie [...] in Rechnung gestellt werden [...]“ muss. Denn die Bildung in inkorporiertem Zustand „bleibt immer von den Umständen [ihrer, A.d.V.] ersten Aneignung geprägt“. Dementsprechend erläutert Bourdieu zur Transmission: „das kulturelle Kapital [...] wird auf dem Wege der sozialen Vererbung weitergegeben, was freilich immer im Verborgenen geschieht und häufig ganz unsichtbar bleibt“ (ebd.: 187).

In Bezug auf das Prestige, respektive die soziale Akzeptanz, kommt dem Habitus im Sinne eines inkorporierten kulturellen Kapitals, nach Gürtler (2005) insofern eine wichtige Bedeutung zu, als dass er sich in den Präferenzen für prestigeträchtige Statussymbole, in Konsumgütern, Kleidung, Lebensstil, Freizeitgestaltung, Sprachstil und Gesten spiegelt.

Unter dem *objektivierten kulturellen Kapital* wird der Besitz von kulturellen Gütern in Form materieller Träger (Gemälde, Bücher, Schriften, Instrumente) verstanden (Bourdieu, 1983). Dabei ist die Möglichkeit des Genusses des objektivierten kulturellen Kapitals an das inkorporierte Kulturkapital gebunden: „Es [das objektivierte kulturelle Kapital, A.d.V.] hat eine Reihe von Eigenschaften, die sich nur durch seine Beziehung zum inkorporierten, verinnerlichten Kulturkapital bestimmen lassen“ (ebd.: 188). Dank seiner materiellen Form ist der Umfang des objektivierten kulturellen Kapitals quantifizierbar. Zu seiner Übertragung schreibt Bourdieu (ebd.: 188): „Kulturelles Kapital ist materiell übertragbar, auf dem Wege über seine materiellen Träger (z.B. Schriften, Gemälde, Denkmäler, Instrumente, usw.).“

Als *institutionalisiertes Kulturkapital* bezeichnet Bourdieu „dasjenige Kapital, über das ein Mensch durch seine oder ihre schulische Ausbildung verfügt“ (Treibel, 1997: 209). „Der schulische oder akademische Titel verleiht dem von einer bestimmten Person besessenen Kulturkapital institutionelle Anerkennung“ (ebd.: 209). So kann eine Person spezifisches Wissen mit der Zeit wieder vergessen, der Schultitel jedoch dient als Bestätigung, dass die Person einst über dieses Wissen verfügte. Denn dem schulischen oder akademischen Titel kommt die Funktion einer Garantie zu: „Der schulische Titel ist ein Zeugnis für kulturelle Kompetenz, das seinem Inhaber einen dauerhaften und rechtlich garantierten konventionellen Wert überträgt“

systematischen Stellungnahmen führt. Es gibt mit anderen Worten tatsächlich – und das ist meiner Meinung nach überraschend – einen Zusammenhang zwischen höchst disparaten Dingen: wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannten und Freunde er hat usw. – all das ist eng miteinander verknüpft“ (Bourdieu, 1997: 31f.).

(Bourdieu, 1983: 190). Dadurch ist die Geltung des institutionalisierten Kapitals „nicht nur relativ unabhängig von der Person seines Trägers [...], sondern auch von dem kulturellen Kapital, das dieser tatsächlich zu einem gegebenen Zeitpunkt besitzt“ (ebd.).

Von grosser Wichtigkeit ist die Funktion des Unterrichtssystems als Sozialisationsinstanz, an welchem beispielhaft die gegenseitige Begünstigung der Kapitalien deutlich wird. „Das kulturelle Kapital wird durch das Unterrichtssystem einer Gesellschaft [...] und familiäres Erbe immer wieder neu reproduziert,“ schreibt Annette Treibel (1997: 209). Das ökonomische Kapital bilde dafür „das notwendige Fundament“ (ebd.: 209), weil eine Ausbildung kostspielig sei durch die direkt anfallenden Kosten oder die so genannten Opportunitätskosten (das nicht eingenommene Einkommen während der Ausbildung).

c) Das soziale Kapital

Das *soziale Kapital* bezeichnet „die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu [einer, A.d.V.] Gruppe beruhen“ (Bourdieu, 1983: 191).

Da gemäss Jan Jansen (2006: 27) der Begriff des sozialen Kapitals bei Bourdieu „eher unterbelichtet“ ist, formulierten ihn Handlungs- und NetzwerktheoretikerInnen weiter aus. Der Erwerb sozialen Kapitals erfordere „Beziehungsarbeit“ (Bourdieu, 1997: 67), für die besondere Fähigkeiten nötig sind. „Der Umfang des Sozialkapitals, das der einzelne besitzt, hängt demnach sowohl von der Ausdehnung des Netzes von Beziehungen ab, die er tatsächlich mobilisieren kann, als auch von dem Umfang des (ökonomischen, kulturellen oder symbolischen) Kapitals, das diejenigen besitzen, mit denen er in Beziehung steht“ (Bourdieu, 1983: 191).

d) Das familiäre Sozialkapital nach Coleman

Während Bourdieu in Frankreich den Begriff des sozialen Kapitals entwickelte, tat dies Coleman in den Vereinigten Staaten Amerikas, wobei sein Begriff etwas von jenem Bourdieus abweicht. Coleman hat in diesem Zusammenhang zudem das Konzept des familiären Sozialkapitals eingeführt. Dieses wurde von Kindheits- und Jugendforschern weiter ausgearbeitet (Gürtler, 2005). Coleman setzt insofern bei der intergenerationellen Übertragung der Kapitalarten an, als er argumentiert, ein Kind könne sich kulturelles Kapital¹⁶ seiner Eltern nur dann aneignen, wenn diese auch tatsächlich und häufig mit dem Kind interagierten und eine starke Eltern-Kind-Beziehung bestehe. „Social capital within the family that gives the child access to the adult’s human capital

¹⁶ In vorliegender Arbeit ausgelegt im Sinne Bourdieus und weitgehend vergleichbar mit Colemans Begriff des ‚Human Capitals‘.

depends both on the physical presence of adults in the family and on the attention given by the adults to the child“ (Coleman, 1988: 111).

Familiäres Sozialkapital in Anlehnung an Coleman (1996) kann ausgelegt werden „als Quantität und Qualität sinnhafter Kontakte, die dem Kind in der Familie zur Verfügung stehen“ (Gürtler, 2005: 20). Mit Quantität ist die potentielle Chance gemeint, dass ein intergenerativer Austausch stattfinden kann. Diese Chance wird reduziert durch die physische Abwesenheit eines Elternteils, sei dies durch Nicht-Zusammenleben der Eltern oder durch deren Erwerbstätigkeit einerseits sowie durch eine grosse Geschwisterzahl andererseits. Qualität legt Gürtler (ebd.) in Anlehnung an Ludwig Stecher (1996) als Eltern-Kind-Beziehungsqualität und als Qualität des Erziehungsverhaltens aus. Familiäres Sozialkapital konstituiert insofern eine Determinante sozialer Ungleichheit, als dass Coleman (1988) empirisch nachgewiesen hat, dass es sich gleich dem ökonomischen und kulturellen Kapital begünstigend auswirkt auf das kulturelle Kapital eines Kindes.

Der Begriff des Sozialkapitals „hat sich angeboten zur Benennung des Prinzips der sozialen Wirkungen, von Wirkungen also, die zwar auf der Ebene der individuell Handelnden – wo die statistischen Erhebungen sich zwangsläufig bewegen – klar erfassbar sind, ohne sich jedoch auf die Summe von individuellen Eigenschaften bestimmter Handelnder reduzieren zu lassen“ (Bourdieu, 1997: 76).

Der Begriff entstammt somit weder der Theorie, noch einer Ausweitung ökonomischer Begriffe. Vielmehr wurde er eingeführt um das Wirken von Beziehungen zu bezeichnen. Dies etwa, wenn „Individuen aus einem etwa gleichwertigen (ökonomischen oder kulturellen) Kapital sehr ungleiche Erträge erzielen, und zwar je nachdem, inwieweit sie in der Lage sind, das Kapital einer mehr oder weniger institutionalisierten und kapitalkräftigen Gruppe (Familie, Ehemalige einer „Elite“-Schule, vornehmer Club, Adel usw.) stellvertretend für sich zu mobilisieren“ (Bourdieu, 1997: 76).

Denn wie es Hradil beschreibt:

„Die Stellung von Menschen im Gefüge sozialer Ungleichheit beeinflusst auch die Beziehungen, die zu anderen Menschen ausserhalb des Familienkreises und zu gesellschaftlichen Einrichtungen unterhalten werden. Dergleichen ‚Beziehungen‘ und Beziehungsnetze können ihrerseits weitere Vorteile bzw. Nachteile verschaffen, zum Beispiel bei Erlangung beruflicher Stellungen, bei der Durchsetzung eigener Interessen usw.“ (Hradil, 2001: 457).

Diese Kapitalien können sowohl für das individuelle Wohlergehen als auch für die gesellschaftliche Entwicklung wichtige Ressourcen darstellen. Im Folgenden werden diese Ressourcen jedoch nur im Hinblick auf ihre individuelle Bedeutung betrachtet (Gürtler, 2005; Diewald & Lüdicke, 2007).

4.1.1.2 Kritik an Bourdieus Theorie

Bourdies Schriften haben eine Fülle von kritischen Betrachtungen hervorgebracht. Im Folgenden werden nur einige Kritikpunkte erwähnt, die für die vorliegende Arbeit von Belang scheinen.

Es wird einerseits gefragt, ob sich sein Modell auch übertragen lässt auf andere Gesellschaften als das Frankreich der 1960/70er-Jahre, wo „Wohlstandsmehrung, Bildungsexpansion, Wertewandel, Individualisierung etc. sich damals noch in engen Grenzen [hielten]“ (Hradil, 2001: 90f.). Andererseits wird Kritik an der Methode geäußert, namentlich an der Korrespondenzanalyse, zum anderen daran, dass gewisse Gruppen (wie z.B. ‚Hausfrauen‘) nicht berücksichtigt wurden. Auch wurden Zweifel an der Unterscheidbarkeit einzelner Gruppen innerhalb der Klassen geäußert (Burzan, 2005).

Auf theoretischer Ebene wird bemängelt, Bourdieus Modell sei deterministisch. So schreibt Hradil beispielsweise:

„Für Pierre Bourdieu sind es die homogenen Lebensbedingungen einer sozialen Klasse, welche wiederum zu ‚homogenen Konditionierungen und Anpassungsprozessen‘ führen und so die Handlungsdisposition ‚Habitus‘ hervorbringen. Bourdieu verfolgt somit, trotz seiner unkonventionellen Wortwahl, die ganz konventionellen deterministischen Vorstellungen, die in der Klassentheorie schon immer (...) vorherrschen“ (Hradil, 1987: 164).

Honneth (1984: 162) bemängelt, Bourdieus „utilitaristischer Rahmen“ sei zu eng angelegt: „Die ökonomischen Zentralbegriffe (...) zwingen ihn, alle Formen sozialer Auseinandersetzungen nach dem Typus von Verteilungskämpfen zu begreifen, obwohl doch der Kampf um die soziale Geltung von Moralmodellen ganz offensichtlich einer anderen Logik gehorcht“ (ebd.: 161).

Seine Annahmen bezüglich sozialer Ungleichheit werden als übertrieben bezeichnet: klassenspezifische Habitusunterschiede würden nicht so unbewusst angeeignet, sie seien auch nicht so zählebig und in allen Lebensbereichen verhaltensformend und träfen für grosse Gruppen nicht zu. Neuere Befunde konnten nur für (‚hoch‘-)kulturell orientierte Verhaltensweisen eine deutliche Übereinstimmung hinsichtlich Klassenzugehörigkeit und Bildungsgrad feststellen (vgl. Karis, 1983; Blasius & Winkler, 1989 zit. in: Hradil, 2001: 90f.).

Auch wird bemängelt, dass der soziale Wandel nicht ausreichend beachtet wurde. Schliesslich wird Bourdieu vorgeworfen, sein Modell weise einige Unklarheiten auf, dass z.B. „der Zusammenhang zwischen Klassen und Berufsgruppen recht locker ohne nähere Begründungen“ (Müller, 1992 zit. in: Burzan, 2005: 152) angenommen werde. Kritisiert wird dabei, dass beispielsweise offen bleibt, ob der Habitus nun klassen-, klassenfraktions- oder berufsgruppenspezifisch ist. Auch wird kritisiert, dass Bourdieu zwar die Bedeutung der Familie nennt, den Prozess der Sozialisation jedoch nicht genügend beleuchtet. Burzan schreibt in diesem Zusammenhang:

„Weil zumindest ‚Die feinen Unterschiede‘ wenig auf qualitativem Material beruhen, erfährt man in dieser Untersuchung wenig über die Gebrauchsweisen der Kultur. Funktionieren kulturelles und soziales Kapital nach der Logik des ökonomischen Kapitals oder gibt es nicht doch grössere Wesensunterschiede?“ (Burzan, 2005: 152).

4.1.2 Die Individualisierungstheorie von Beck

Im Gegensatz zu Theorien sozialer Ungleichheit, die meist einen hohen Einfluss der sozialen Herkunft auf den sozialen Status annehmen (Hradil, 1999), postuliert Becks „Individualisierungsthese“, dass „der Einzelne seine Lebensführung heute in höherem Masse selbst in die Hand nimmt“ (Gürtler, 2005: 20). Dementsprechend hält Hradil (2001: 93) fest: „Innerhalb der soziokulturellen Theorien sozialer Ungleichheit kann die Individualisierungsthese Ulrich Becks als Gegenpol zur Habitusstheorie Pierre Bourdieus gelten.“

Gemäss Beck bestehen die Strukturen sozialer Ungleichheit fort, was sich hingegen pluralisiert habe, seien Lebensstile und Lebensweisen.

„Nach wie vor gibt es Orte, wo die ‚einen‘ sich treffen und die ‚anderen‘ nicht. Aber die Überschneidungszonen wachsen, und die Grenzen [...], die [...] das Leben auch ausserhalb der Arbeit erkennbar in ‚Klassenwelten‘ trennten, werden unkenntlich oder aufgehoben. An ihre Stelle treten ungleiche Konsumstile (in Einrichtung, Kleidung, Massenmedien, persönlicher Inszenierung usw.), die aber – bei aller demonstrativer Unterschiedlichkeit – die klassen-kulturellen Attribute abgelegt haben“ (Beck, 1986: 124f.).

In Bourdieus Worten gesprochen vertritt Beck die These, dass es keinen statusgruppenspezifischen Habitus mehr gibt. Dies führt Beck auf den „Fahrstuhleffekt“ (Beck, 1986: 122) zurück, welcher die gesamte Gesellschaft bildlich gesprochen insgesamt eine Etage höher gefahren habe. Konkret ist damit ein „*kollektives* Mehr an Einkommen, Bildung, Mobilität, Recht, Wissenschaft (und) Massenkonsum“ gemeint. Für das Individuum bedeutet dies mehr Lebenszeit, geringere Arbeitszeit und mehr finanziellen Spielraum“ (ebd.: 122). Damit einher

gehe zugleich „der Prozess der *Individualisierung* und *Diversifizierung* von Lebenslagen und Lebensstilen“ (ebd.: 122), welcher „das Hierarchiemodell sozialer Klassen und Schichten unterläuft und in seinem Wirklichkeitsgehalt in Frage stellt“ (ebd.: 122). Beck zufolge hat der Fahrstuhleffekt die Grenzen zwischen den Statusgruppen weitgehend verwischt: „Das Geld mischt die sozialen Kreise neu und lässt sie im Massenkonsum zugleich verschwimmen“ (ebd.: 124).

Beck spricht von einer dreifachen Individualisierung: Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen, Verlust von traditionellen Sicherheiten und neuen Formen sozialer Einbindungen. Bezüglich des Gefüges sozialer Ungleichheit bedeutet Individualisierung demzufolge die Auflösung herkömmlicher Statusgruppen respektive Klassen und Schichten, wie auch deren Kulturmuster, Mentalitäten und Alltagsbedeutungen. Des Weiteren führt sie zu einer Konfrontation des Individuums mit ungleichen Chancen und Risiken, verbunden mit dem Zwang, diese soziale Lage individuell verarbeiten zu müssen. Ebenso bringt Individualisierung soziale Gruppierungen und Lebensstile hervor, „die teilweise quer zu geläufigen Ungleichheitsgruppierungen stehen“ (Hradil, 2001: 93). Dadurch, dass Individualisierung zu immer neuen Formationen führt, geht sie einher mit der Pluralisierung von sozialen Milieus und Lebensstilen und hat somit Statusinkonsistenz zur Folge.

Die Folge des Prozesses der Individualisierung und der Pluralisierung – ausgelöst durch den Fahrstuhleffekt – sei eine Zunahme der sozialen Mobilität. Dies wiederum bedeute eine Entkoppelung von sozialer Herkunft und sozialem Status (Beck, 1983 zit. in: Gürtler, 2005: 20). So hält Beck (1986: 125) fest: „Soziale Mobilität [...] wirbelt die Lebenswege und Lebenslagen der Menschen durcheinander“. Im Gegensatz zu Bourdieus Theorie sozialer Ungleichheit postuliert Beck also, dass die Reproduktion der sozialen Ungleichheit heute weitgehend aufgehoben sei und das Individuum unabhängig von seiner sozialen Herkunft seinen sozialen Status weitgehend selbst bestimme.

4.1.2.1 Kritik an Becks Theorie

Becks Theorie wird vor allem dahingehend kritisiert, dass die von ihm angeführten Verursachungsprozesse der Individualisierung nur zum Teil stattfanden. Es wird bestritten (z.B. von Mayer & Blossfeld, 1990), dass soziale Mobilität so stark zugenommen haben soll, dass die Gesellschaft ‚durcheinandergewirbelt‘ wurde. Ein weiterer Kritikpunkt besteht darin, dass Beck durch die Auflösung von klassen- und schichtspezifischen Milieus impliziere, dass Klassen bzw. Schichten früher in sich geschlossen und einheitlich gewesen seien. Diese habe es aber real so nie gegeben. Insofern könnten die von Beck geschilderten Herauslösungs- und Entzauberungsprozesse diese Dramatik kaum haben. Weiter wird angebracht, die Prozesse der Individualisierung und Reintegration beschränken sich auf Teilgruppen der Gesellschaft, so etwa auf jüngere, gebildete Gruppierungen in Metropolen. Es wird als grundsätzliche Kritik von Hradil (1999) in Anlehnung an Geissler (1996) festgehalten, dass auch heute noch zahlreiche und

schichtspezifische Strukturen sozialer Ungleichheit wirksam seien, mitunter solche mit starker Prägekraft für das Denken und Handeln der Individuen. Arbeitsbedingungen, Bildungsungleichheiten, Heiratsmuster und Selbstzuordnungen verliefen nach wie vor in starkem Masse schichtspezifisch.

4.1.3 Vorläufiges Résumé: Bourdieu und Beck zur sozialen Ungleichheit

Bourdieu bestimmte das soziale und das kulturelle Kapital neben dem ökonomischen Kapital als Determinanten sozialer Ungleichheit. Er postulierte zudem, dass diese Kapitalien die Akkumulation weiterer Kapitalien begünstigen. Die Reproduktion sozialer Ungleichheit gehe auf die innerfamiliäre Transmission dieser Kapitalien zurück, die einerseits materiell sichtbar oder immateriell unsichtbar über die Sozialisation geschehen kann. Beck wiederum versteht das Individuum aufgrund der Erhöhung des Wohlstands als autonom und losgelöst vom familiären Kontext. Er bestreitet damit den Prozess der Reproduktion innerfamiliärer Übertragung von Ressourcen. Insofern stehen sich diese beiden Theorien zur sozialen Ungleichheit gegenüber. Indem Determinanten der sozialen Herkunft des Kindes für die Akkumulation sozialen Kapitals, respektive den sozialen Status des Kindes, in der mittleren Kindheit untersucht werden, wird Aufschluss darüber gefunden werden, ob sich Anzeichen finden für Reproduktion sozialer Ungleichheit nach Bourdieu oder ob Becks Ansatz der Individualisierung und Pluralisierung in der Kinderwelt wirkt. In Kapitel 5 werden die Hauptaussagen von Theorien sozialer Ungleichheit nachgezeichnet.

4.1.4 Einwände einer sozio-kulturellen Theorie sozialer Ungleichheit

Bourdieu geht davon aus, „dass das Elternhaus den späteren sozialen Status der Kinder stark beeinflusst“ (Gürtler, 2005: 21). Einkommen, Ausbildungsniveau, Berufstätigkeit der Eltern, Familienstruktur und Erziehungsverhalten und seltener auch der Migrationshintergrund gelten dabei als wichtige Elternhausmerkmale. In sozio-kulturellen Ansätzen wird an diesen gängigen Ungleichheitstheorien bemängelt, dass sie die *zugeschriebenen* sozialen Merkmale einer Person ausser Acht liessen und sich zu sehr auf die *erworbenen* Merkmale wie Einkommen, Berufsposition oder soziale Herkunft konzentrierten (Hradil, 1999). Würden zugeschriebene Merkmale wie die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit, das Geschlecht oder Alter ausser Acht gelassen, könne die ungleiche Situation von mehr als der Hälfte der Bevölkerung nicht erklären. Sozio-kulturelle Theorien hingegen fassen Erscheinungen, wie z.B. nationale Identitäten oder Lebensstile als eine „relativ eigenständige Kraft zur Gestaltung sozialer Ungleichheit“ (ebd.: 138) auf, welche vergleichsweise unabhängig von materiellen Gegebenheiten wirkt. Indem sie die Ursachen sozialer Ungleichheit im Bereich der ‚Kultur‘ vermuten, führen sie ungleiche Lebensbedingungen auf gängige Wertvorstellungen und Verhaltensmuster zurück. Somit kehren diese Ansätze das theoretische Grundmuster der meisten Theorien sozialer Ungleichheit um, nach welchem das ‚Sein das Bewusstsein‘ bestimmt (vgl. Hradil, 1992).

4.2 Übertragung der Theorien sozialer Ungleichheit auf die Kinderwelt

Im Folgenden wird Bourdieus Kapitaltheorie von der Erwachsenen- in die Kinderwelt übertragen. In Anlehnung an Gürtler (2005) werden Pendants zum ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital in der Kinderwelt hergeleitet. Diese Übertragung von Bourdieus Kapitaltheorie in die Kinderwelt ermöglicht das Zusammenspiel zwischen den Kapitalien der sozialen Herkunft, welche das Kind indirekt in die sozialen Interaktionen mit seinen Peers einbringt und den Kapitalien des Kindes, welches es direkt einbringt, in ihrer Auswirkung auf den sozialen Status des Kindes zu untersuchen.

Weiter wird die Sozialisationstheorie vorgestellt in ihrer Brückenfunktion, welche sie zwischen Erwachsenen- und Kinderwelt schlägt. Es wird gefragt, inwiefern sich die Sozialisationsprozesse im Sozialisationskontext Familie und im Sozialisationskontext Peers unterscheiden. In diesem Zusammenhang wird der für vorliegende Arbeit zentrale Ansatz Krappmanns eingeführt, welcher die Ko-Konstruktion sozialer Wirklichkeit unter Gleichaltrigen postuliert. Um den Sozialisationsprozess des Mikrosystems Familie zu beleuchten, werden aus den Sozialisationstheorien die soziale Lerntheorie, sowie die Bindungstheorie herbeigezogen. Sowohl der Ansatz der Ko-Konstruktion als auch jener der Lern- und Bindungstheorie dienen der Erklärung von statusrelevanten Merkmalen und sind somit wesentlich für die Untersuchung der Reproduktion sozialer Ungleichheit hinsichtlich des sozialen Status eines Kindes.

4.2.1 Merkmale sozialer Ungleichheit in der Erwachsenen- und in der Kinderwelt

Als Determinanten des Einflusses unter Erwachsenen gelten zusammenfassend nach Gürtler (2005) ökonomisches Kapital (Einkommen, Besitz), kulturelles Kapital (Wissen, Abschlüsse) und soziales Kapital (Beziehungen, soziale Kompetenzen). Determinanten des sozialen Status in der Erwachsenenwelt, können – so die Überlegung – auch als Determinanten des sozialen Status in der Kinderwelt fungieren (Gürtler, 2005). Als solche Determinanten werden in Ungleichheitstheorien im Sinne Bourdieus das ökonomische, kulturelle und soziale Kapital verstanden. Während der Besitz dieser Kapitalien die Chancen in eine hohe Statusposition aufzusteigen begünstigt, können soziale Merkmale wie das Geschlecht oder der Migrationshintergrund als Risikofaktor gelten, der die soziale Mobilität und insbesondere den Aufstieg in hohe Statuspositionen gefährdet. So bemerkt Gürtler: „In der Erwachsenenwelt haben Frauen und Angehörige von Minderheiten geringere Chancen, in hohe Statuspositionen aufzusteigen“ (ebd.: 21).

Übertragen auf die Kinderwelt könnte *ökonomisches Kapital* als materielle Ausstattung (z.B. elektronische Geräte) interpretiert werden. Entsprechend Bourdieus Habitus-Ansatz kommt der Weise, in welcher materielle Ressourcen genutzt werden, besondere Bedeutung zu. So dürfte es unter Kindern beispielsweise eine wichtige Rolle spielen, welche Spielzeuge und welche außerschulischen Aktivitäten sie bevorzugen.

Dementsprechend könnte das *kulturelle Kapital* in der Kinderwelt neben schulischem Wissen und Schulnoten auch ausserschulische Kenntnisse der ‚Kinderkultur‘ darstellen. Ein Beispiel für die Kenntnisse der Kinderkultur dürften die bereits erwähnten Präferenzen sein, die bei der Auswahl der ausserschulischen Aktivitäten zur Geltung kommen. Beispiel dafür ist die Entscheidung für die regelmässige Teilnahme an ausserschulischen Aktivitäten wie Sprach-, Musik-, oder Sportkursen (Gürtler 2005: 21).

Als *soziales Kapital* könnte die Statusdimension ‚soziale Akzeptanz‘ eines Kindes aufgefasst werden (Coie, Dodge, 1982). Entsprechend Bourdieu lässt sich vermuten, dass die Akkumulation sozialen Kapitals und somit der soziale Status auch in der Kinderwelt auf „Beziehungsarbeit“ (Bourdieu, 1983: 193) beruht. Im Bezug auf die Kinderwelt dürfte damit die soziale Kompetenz eines Kindes gemeint sein, während dem Zwang durch physisch ausgeübte Gewalt in dieser Hinsicht ein negativer Effekt zukommen dürfte. Des Weiteren könnten bezogen auf den sozialen Status dem weiblichen Geschlecht und dem Migrationshintergrund auch unter Kindern eine negative Rolle zukommen (Gürtler, 2005).

4.2.2 Sozialisation als Brücke zwischen Erwachsenen- und Kinderwelt

Mit der Sozialisationstheorie kann der soziale Status als Reflektion von Wechselwirkungen verstanden werden. Folgend werden darum Sozialisationstheorien, Sozialisationskontexte, sowie deren Sozialisationsagenten vorgestellt. Der Peerkontext als Mikrosystem des Individuums wird im Sinne Bronfenbrenners (1978) eingebettet. Das Interesse gilt dem Zusammenwirken von Familie, Individuum und Peers, sowie deren Wechselwirkung. Der Sozialisationskontext der Peers wird insofern auf der Ebene des Meso- und Exosystems betrachtet. Schliesslich werden die Einflüsse der Mikrosysteme Familie und Peers auf die Entwicklung eines Individuums angesprochen. Abschliessend wird der Bezug von Sozialisation zu sozialer Ungleichheit hergestellt.

4.2.2.1 Konstruktivismus und Interaktionismus

Die Beziehung von subjektiven und sozialen Prozessen ist zentral für die Sozialisationsforschung. Dabei gibt es zwei erkenntnisleitende Grundannahmen: der Konstruktivismus und der Interaktionismus. Der Konstruktivismus postuliert, dass „Subjekte die Strukturen der eigenen Innenwelt wie auch der jeweiligen gegebenen natürlichen und sozialen Aussenwelt in einem aktiven Konstruktionsprozess“ (Sutter, 2002: 95) erst aufbauen. Dem Interaktionismus entsprechend „besteht dabei ein interaktives Wechselverhältnis zwischen den handelnden Subjekten und der gegebenen Aussenwelt“ (ebd.: 95). Diese beiden Annahmen, welche weithin als akzeptiert gelten (Sutter, 2002), werden je nach Disziplin unterschiedlich gewichtet und ausgelegt. Während soziologische Erklärungsansätze (z.B. die soziale Konstitutionstheorie), welche auf sozialen Entwicklungsbedingungen und sozialisatorischen Interaktionsprozessen bauen, die Annahme des Interaktionismus ins Zentrum rücken, bildet bei psychologischen Ansätzen (z.B. der von Jean Piaget begründete genetische Strukturalismus), welche

intrasubjektive Entwicklungsprozesse fokussieren, der Konstruktivismus die zentrale Annahme. Sozialisationstheorien bauen auf dem Verständnis auf, dass „*Sozialisation immer auch subjektive Konstruktion ist*“ (Sutter, 2002: 95). Aus soziologischer Perspektive, welche „*Sozialisation als Konstruktion subjektiver Strukturen*“ (ebd.: 95) begreift, wird neben entwicklungspsychologischen Aspekten besonders der Umstand betont, „dass *subjektive Konstruktionen als Sozialisationsprozesse in soziale Strukturen eingebunden sind*“ (ebd.: 95). Die Auffassung von „*Entwicklung als interaktiver Konstruktion*“ (ebd.: 95) geniesst in diesem Kontext gemäss Tilmann Sutter (ebd.) interdisziplinäre Zustimmung.

4.2.2.2 Sozialisation nach Liegle

Sozialisation beschreibt den Prozess, in welchem Individuen Wertvorstellungen und Normen ihres sozialen Umfeldes durch wechselseitige Beziehungen internalisieren. „Sozialisation kann als jener lebenslange und in seinem Ergebnis offene Prozess verstanden werden, durch welchen ein Individuum vermittels der aktiven Auseinandersetzung mit seiner menschlichen und dinglichen Umwelt soziale Zugehörigkeit und persönliche Eigenart ausbildet und Handlungsfähigkeit erwirbt“ (Liegle, 2002: 215).

Die sozial implizit oder explizit festgelegten Regeln legen den sozial akzeptierten Rahmen für ihr Verhalten und Handeln fest. Verhält sich ein Individuum ausserhalb dieser Regeln, muss es mit Sanktionen seiner sozialen Umgebung rechnen, was zur sozialen Exklusion führen kann. Dieser Prozess ist nur schwer quantifizierbar und darum nicht einfach empirisch zu belegen. Der Sozialisationsbegriff bezieht sich „auf die unwillkürlichen Einflüsse der gesamten sozio-kulturellen Umwelt“ (Liegle, 2002: 215).

4.2.2.3 Soziale Lerntheorie

Die soziale Lerntheorie ist eine spätere Strömung der Lerntheorie, welche für die Sozialisationstheorie besonders wichtig ist. In dieser Theorie wird im Anschluss an Bandura (1979) eine wechselseitige Beeinflussung von Person und Umwelt unterstrichen und die mechanische Sichtweise aufgegeben. Umwelt wird dabei als sozialer und strukturierter Kontext ausgelegt. Nach Bandura spielen kognitive Prozesse eine zentrale Rolle für das Erlernen und Beibehalten von neuem Verhalten. Jeder Mensch verarbeitet, was er am Verhalten anderer Menschen in Modellfunktionen wahrnehme, so, dass er über Wahrnehmung, Bedeutungszuschreibung, kognitive Strukturierung, Gewichtung und Selektion von Informationen eine Konstruktion von Regelsystemen aus dem Verhalten anderer herleite. Das Verhalten des Menschen und dessen Handlungskompetenzen werden also als Resultat eines lebenslänglich andauernden Lernprozesses aufgefasst. Mit Lernen ist die Aneignung und Verarbeitung von Normen, Erwartungen und Regeln der sozialen und kulturellen Umwelt gemeint. Dieser Lernprozess hat seine besonders prägende Phase in Kindheit und Jugend. Beim Lernprozess muss es sich nicht immer um einen bewussten Prozess handeln, beispielsweise kann auch assoziatives oder ‚mechanisches‘ Reagieren darunter fallen. Besonders das nachahmende, imitative Lernen,

wie es vorwiegend beim Erwerb von Wertvorstellungen, Gewohnheiten und sozialen Normen vorherrsche, sei ein Beispiel dafür. Eine wichtige Rolle spielt dementsprechend das Lernen am sozialen Modell, welches vorwiegend durch Nachahmung und Identifikation der beobachtenden Person mit dem durch eine andere Person vorgeführten Verhalten geschieht. Zugleich geht die soziale Lerntheorie davon aus, dass der Mensch stets lernfähig bleibt, und hebt seine Eigenaktivität dadurch hervor, dass die subjektive kognitive Verarbeitung von Erfahrungen als ein von Individuen steuerbarer Prozess verstanden wird (Hurrelmann & Ulich: 2002).

4.2.2.4 Bindungstheorie

Die Bindungstheorie (auch Attachment-Theorie) versteht die Mutter-Kind-Bindung¹⁷ als eine wichtige Voraussetzung für die soziale Entwicklung und die Beziehungen des Kindes. Sie erachtet den Säugling als von vornherein auf Sozialkontakte ausgerichtet und dafür ausgestattet. Die Interaktion mit der Mutter stellt für den Säugling demnach eine „notwendige Vorstufe bzw. Vorübung für weitere soziale Kontakte“ (Schmidt-Denter, 1996: 97) dar, diese Auffassung teilen verschiedene Ansätze wie die Lern- und Sozialisationstheorie und die Psychoanalyse. Im Rahmen der Mutter-Kind-Interaktion werden Beziehungsformen wie auch konkrete Verhaltensweisen gelernt und später auf andere Interaktionspartner übertragen. Die Sicherheit der Bindung zur Mutter ermöglicht dem Kind das Entdecken der sozialen und materiellen Umwelt (ebd.).

4.2.2.5 Sozialisationskontexte und die Reproduktion soziale Ungleichheit

Familie und Schule sind bedeutsame Sozialbereiche für die Interaktion der Kinder mit Erwachsenen. Ihnen kommt „eine entscheidende Rolle in der Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit zu“ (Krappmann, 1999: 238). Die Familie ist bedeutsam, da die soziale Position der Eltern die Lebenssituation des Kindes weitgehend beeinflusst. Die Schule wiederum ist bedeutsam, indem sie den Kindern unterschiedlich privilegierte Lebensläufe vorbahnt. Doch was Familie und Schule an Vorstellungen, Sprache, Ausstattungen und Verhaltensmuster vermitteln, wird erst vor dem Hintergrund der Erfahrungen begreifbar und wirksam, welche Kinder in der Sozialwelt mit Gleichaltrigen sammeln „fernab des Schirms von Liebe, Schutz und Autorität Erwachsener“ (ebd.: 238). Aus diesem Grund erachtet Krappmann die wissenschaftliche Beschäftigung mit den Interaktionen und Beziehungen der Kinder mit Gleichaltrigen als zentral, um das Wissen über den Sozialisierungsprozess zu ergänzen. Auch hinsichtlich der Reproduktion der sozialen Ungleichheit „beginnt die Sozialwelt der nachfolgenden Generation in der Lebenswelt der gleichaltrigen Kinder und nicht in Familie und Schule“ (ebd.: 238).

¹⁷ Auch hier gilt es anzumerken, dass die einseitige Konzentration auf ‘Mütter’ aus gendertheoretischer Perspektive sehr problematisch ist. Erstens wird die Funktion der ‘Väter’ vernachlässigt und zum blinden Fleck. Zweitens kann die Theorie die von ihr beschriebene Situation bestärken und perpetuieren, indem der Ist-Zustand mit dem Soll-Zustand gleichgesetzt wird.

Nicht eine „Lerntheorie“ könne damit, so Krappmann (1999: 238), die Ausbildung einer Vorstellung gesellschaftlicher Ungleichheit und des mit dieser Vorstellung korrespondierenden Handlungspotentials in Kindern erklären, sondern „die Konzeption sozialer Ko-Konstruktion“ (ebd.: 238). Soziale Ungleichheit wird insofern aufgefasst als Resultat von Aushandlungsprozessen und nicht als Kopie der Erwachsenenwelt.

4.3 Interaktionen im Mesosystem

Um herauszufinden wie sich eine Vorstellung gesellschaftlicher Ungleichheit und des damit verbundenen Handlungspotentials im Kindesalter ausbildet, wird folgend auf das Zusammenspiel von Familie, Individuum und Peers eingegangen. Zu diesem Zweck wird vorerst in das Mehrebenen-Modell von Bronfenbrenner eingeführt. Der Peerkontext Schulklasse kann dann nach Bronfenbrenner (1981) auf der Ebene des Meso- und Exosystem betrachtet werden. Vorher werden Ähnlichkeiten und Unterschiede der beiden sozialen Mikrosysteme Familie und Peers, sowie deren wechselseitige Beeinflussung behandelt.

4.3.1 Das Mehrebenen-Modell von Bronfenbrenner

Bronfenbrenner (1978) fasst die entwicklungspsychologisch relevante Umwelt als eine verschachtelte Anordnung von Strukturen auf. In seinem Mehrebenen-Modell gliedert er die soziale Umwelt in vier strukturelle Bereiche: das Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem.

Den Kern bilden dabei die Mikrosysteme wie beispielsweise der Familienkontext oder jener der Schule. Das Mikrosystem umfasst somit direkte zwischenmenschliche Interaktionen in einem Kontext. Die Beziehungen zwischen diesen Kontexten bilden ein Mesosystem, das demzufolge ein System von Mikrosystemen darstellt. Es umfasst jegliche Wechselwirkungen zwischen Familie und Gleichaltrigengruppe. Das Mesosystem kann Folge wie auch Anlass von Entwicklungserscheinungen sein. Als Exosysteme werden jene Umweltsysteme bezeichnet, in welchen Ereignisse stattfinden, welche sich auf Lebensbereiche des Individuums auswirken. Das Individuum selbst ist in ihnen nicht enthalten, seine Entwicklung wird aber von ihnen beeinflusst. Gemeint sind beispielsweise Institutionen wie Massenmedien oder Behörden. Diese Systeme sind eingebettet in einen sozio-kulturellen Kontext, in das Makrosystem. Im Unterschied zu den anderen Systemen bezieht es sich nicht auf spezifische Kontexte, sondern auf übergeordnete kulturelle Normen, welche Ausdruck finden in rechtlichen, ökonomischen und politischen Systemen.

Für die vorliegende Arbeit zentral ist das Mikrosystem von Familie und Schulklasse. Das Augenmerk liegt zudem auf dem Einfluss der Familie auf den sozialen Status eines Kindes in seiner Schulklasse. Damit befasst sich diese Arbeit mit dem Mesosystem dieser beiden Mikrosysteme. Hinsichtlich Dimensionen sozialer Ungleichheit spielt zudem das Makrosystem eine Rolle. Sowohl das Mikrosystem von Peers als auch jenes der Familie wird im Sinne Klaus Hurrelmanns und Dieter Ulich (2002) und Hurrelmann (2006) als ein Sozialisationskontext aufgefasst.

4.3.1.1 Sozialisationskontexte Familie und Peers als Mikrosysteme

Die Familie stellt in heutigen Industrienationen „den wichtigsten Faktor in der Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation von Kindern (...), insbesondere in der primären Sozialisation“ dar (Liegler, 2002: 224). Somit ist die Familie der „erste und wichtigste, den gesamten Lebenslauf des Individuums begleitende und prägende“ (ebd.: 224) Sozialisationskontext.

Liegler (2002) folgert aus der Tatsache, dass der Eltern-Kind-Beziehung in allen modernen Gesellschaften eine zentrale Bedeutung für den Erwerb sozialer Handlungsfähigkeit zugeschrieben wird und zukommt, dass die Familie über Fähigkeiten verfügt, die nicht ohne weiteres von anderen Gruppen bzw. Institutionen übernommen werden können. Er nennt in diesem Zusammenhang sowohl die Vermittlung von Gefühlen der Zugehörigkeit und des Vertrauens, als auch die Möglichkeit, akute Spannungen und Konflikte, gegensätzliche Erwartungen und Bedürfnisse auf dem Fundament dauerhafter Sympathiebeziehungen auszuhalten und auszuhandeln.

Als weiterer zentraler Sozialisationskontext wird die Gleichaltrigengruppe erachtet (Liegler, 2002). Familie und Peers konstituieren also für die Entwicklung eines Menschen zentrale Sozialisationskontexte (ebd.). Noack (2002) versteht dies im Sinne Bronfenbrenners (1988) Terminologie (der Theorie der ökologischen Systeme) als Sozialisationskontexte, in welchen sich diese je als ein Mikrosystem des Individuums begreifen lassen und Individuen direkt miteinander interagieren. Der Fokus der vorliegenden Arbeit richtet sich auf deren Wechselwirkung und somit das Mesosystem von Familie und Peers: Es gilt den Einfluss statusrelevanter Merkmale des Mikrosystems Familie (Erwachsenenwelt) auf den Status im Mikrosystem der Gleichaltrigen (Kinderwelt) zu untersuchen.

4.3.2 Mikrosystem Familie: Eltern-Kind-Interaktion

In der Eltern-Kind-Interaktion verfügen Erwachsene generell über grössere Einflusschancen auf das Geschehen als das Kind. Gerade im Zusammenhang mit erzieherischen Aufgaben bringen Eltern stärker strukturelle Merkmale wie Macht und Kontrolle ein (Noack, 2002: 160). Auch weil Kinder ihnen nahe stehenden Erwachsenen vertrauen und sie als kompetenter ansehen, fügen sie sich meist in die von Erwachsenen gestaltete Interaktion ein. Dieses Interaktionsgefüge nennt Krappmann (1999) in Bezugnahme auf Youniss (1994) ‚komplementäres Interaktionsmuster‘. Interagieren Kinder mit ihren Eltern, so ‚spielen‘ sie gewissermassen ihre Rollen und die damit einhergehenden an sie gestellten Erwartungen, ohne sich deren Tragweite vollumfänglich bewusst zu sein. Aus diesem Befund folgte Krappmann (1999) in Anlehnung an Hans Furth (1982), dass die Interaktion von Kindern mit Erwachsenen häufiger durch spielerische Elemente geprägt ist, als dies im Spiel mit Gleichaltrigen der Fall ist.

Auf die familiäre Interaktion, welche das unentbehrliche Fundament zur Teilnahme an sozialer Interaktion bildet, folgt der Konstruktionsprozess der gemeinsamen sozialen Realität in der Kinderwelt. Diese Aushandlungen werden mit zunehmendem Alter immer weniger durch die wohlwollende Unterstützung von Erwachsenen abgefedert, da sie immer seltener unter deren Aufsicht geführt werden (Krappmann, 1999).

4.3.3 Mikrosystem Gleichaltrige: Interaktion unter Peers – Ko-Konstruktion der sozialen Realität

In der Fachliteratur wird davon ausgegangen, dass sich Kinder grundsätzlich als ebenbürtig verstehen: Als Peers (als gleichberechtigte Personen mit gleichem Status). Krappmann (1999) spricht in Anlehnung an Youniss (1994) von einer ‚reziprok-kooperativen Interaktionsstruktur‘. „In der Kinderwelt beginnt die Konstruktion der gemeinsamen sozialen Realität“ (Krappmann, 1999: 229). Krappmann führt dies in Bezugnahme auf Furth (1982) weiter aus: In der Interaktion mit Gleichaltrigen sind die Kinder in ihren Aushandlungen von Spielregeln, Aufgabenverteilungen oder geteilten Ansichten „wirklich damit beschäftigt, ihr Sozialleben aufzubauen und sich zu sozialisierten Wesen zu entwickeln“ (Krappmann, 1999: 229). Krappmann (1999: 228) bezeichnet diesen Prozess mit Verweis auf Jean Piaget (1973) als „ko-konstruktives“ Erarbeiten eines adäquaten Verständnisses und angemessener Vorgehensweisen. Youniss schreibt dazu: „Tatsächlich ko-konstruieren Gleichaltrige die Regeln und Prozeduren, die zum Kern ihrer Beziehung werden. Wechselseitigkeit wird zuerst praktiziert, dann in Prinzipien umgesetzt und schliesslich wieder in die soziale Praxis übertragen. Anders ausgedrückt: Gleichaltrige entwickeln gemeinsam die Perspektiven, die sie miteinander teilen“ (Youniss, 1994: 35).

Weil Kinder die an sie herangetragenen Regeln und Konzepte nicht bloss übernehmen und reproduzieren, sondern aufgrund ihrer persönlichen Erfahrungen deuten und aufbauen, spricht Krappmann (1999: 228) in Anlehnung an William Corsaro (1992) von einer „interpretativen Rekonstruktion“ der Regeln der Sozialwelt durch die Kinder. Insofern können Peers als Sozialisationsagenten bezeichnet werden (Noack, 2002).

Dem Ansatz der sozialen Ko-Konstruktion Krappmanns folgend kann gesagt werden, dass die Merkmale, welche schliesslich relevant sind für die soziale Akzeptanz eines Kindes, Resultate eines Aushandlungsprozesses und somit der Ko-Konstruktion der sozialen Wirklichkeit der Kinder sind. Die Annahme Krappmanns (1999), dass Kindern, welche über mehr Ressourcen verfügen, eine stärkere Aushandlungsposition zukommen dürfte, liegt dabei nahe.

4.3.4 Mesosystem: Wechselseitige Beeinflussung von Familie und Peers

Eine Partizipation an mehreren Mikrosystemen (z.B. Familie, Gleichaltrige) birgt gewisse Herausforderungen: Es gilt, Wünsche und Erwartungen verschiedener Seiten auszubalancieren und Rollenwechsel flexibel zu vollziehen. Petillon hält zur Bedeutung der beiden Mikrosysteme für das Individuum fest: „Interaktionen mit Erwachsenen und mit Gleichaltrigen haben für

Schüler eine völlig unterschiedliche Qualität“ (Petillon, 1987: 105). Dabei wird die Schwierigkeit dies erfolgreich zu meistern, von der Ähnlichkeit der verschiedenen Mikrosysteme beeinflusst: Je ähnlicher die beiden Mikrosysteme, umso einfacher.

„Familie und Peerkontext stehen in einer Relation, die häufiger durch Kontinuität als durch Unterschiede oder Gegensätze geprägt ist“ (Csikszentmihalyi & Larson, 1984 zit. in: Noack, 2002: 160). So konnten zahlreiche Studien sowohl eine Übereinstimmung in mittleren Ausprägungen wichtiger Charakteristika beider Mikrosysteme nachweisen wie auch systematische Zusammenhänge zwischen den beiden Sozialwelten (z.B. Fend, 1998 zit in: ebd.: 160). Häufig prägen und beeinflussen Eltern die Beziehungen, die ihre Kinder mit Gleichaltrigen führen, direkt oder indirekt. Einfluss nehmen die Eltern auf die Peer-Beziehungen ihrer Kinder beispielsweise durch eine Kontrolle der Randbedingungen. So können die Entscheidungen für eine bestimmte Wohnlage oder ein Quartier die Interaktionsmöglichkeiten kanalisieren, da sie an die Verfügbarkeit von Freizeitorten und den Zugang zu Schulen geknüpft ist. Ebenso mag die Grösse und Ausstattung des Wohnraums einen Effekt haben, da Kinder darin gerne und häufig ihre Freizeit verbringen und gestalten (Stattin & Magnusson, 1996).

Es kann auch sein, dass Peers im Kontakt mit Eltern direkten Einfluss nehmen (Noack, 2002: 157) und sich die beiden Welten dadurch annähern. Dies führt meist dazu, „dass sich der familiäre und der Peerkontext in vielen Merkmalen entsprechen“ (ebd.: 164). Der häusliche Kontext (respektive die darin gesammelten Erfahrungen) beeinflusst die Selektion von Peers wie auch den Umgang mit ihnen (Durbin et al.: 1993). Noack zufolge ist die Wahrscheinlichkeit kompensatorischer Peer-Beziehungen erhöht „bei einem hohen Mass an häuslichen Konflikten und elterlicher Strenge“ (Noack, 2002: 164). Die Richtung des kausalen Zusammenhanges ist bislang nicht vollumfänglich geklärt (siehe: ebd.: 161). Die Wahrscheinlichkeit, dass Eltern Peers ihrer Kinder gegenüberstehen, „die in gewissem Masse die eigenen Erziehungsziele spiegeln“ schätzt Noack (ebd.: 161) als „systematisch erhöht“ ein. Es kann angenommen werden, dass die Peers der Kinder ebenfalls Einflüsse auf die Familie und insbesondere die Eltern haben; dies wurde bislang jedoch kaum erforscht (ebd.: 164).

4.3.4.1 Aspekt der Homogenität der Mikrosysteme der Familie und der Peers

Die häufig festgestellte Homogenität von sozialen Merkmalen der Kinder innerhalb einer Gruppe lässt darauf schliessen, dass Kinder wählen – wohl auch unter dem Einfluss ihrer Eltern – mit welchen Kindern sie Zeit verbringen und Beziehungen führen wollen. Krappmann schreibt in Bezug auf eine Studie von Karl Ennet und Susan Bauman (1996), dass Homogenität hinsichtlich Geschlecht, ethnischer Abstammung, dem Bildungsgrad der Mutter oder der sozialen Schichtzugehörigkeit als solcher bestätigt werden konnte. Offen bleibt Krappmann (1999) zufolge, worauf diese homogenen Zusammenschlüsse respektive diese Segregation in der Kinderwelt beruhen.

4.3.5 Die Bedeutung der Schulklasse als Ort der Gleichaltrigenwelt

Die Schule ist ein exemplarisches Feld der Kinderwelt (Stöckli, 1997: 115), ein Mesosystem, wo sich die Mikrosysteme Familie und Gleichaltrige begegnen (Bronfenbrenner: 1981). In der Schulklasse treffen Kinder unterschiedlichster Herkunft aufeinander. Interaktionen zwischen Kind und Lehrperson oder Peers sind im Unterschied zum Kindergarten geprägt von Aspekten der Leistungs-, Erfolgs- und Anpassungsfähigkeit (Noack, 2002: 152). Schulklassenkameradinnen und -kameraden – einander nach Jahrgang bürokratisch zugeordnet – können sich nun gegenseitig (als Einzelne oder in Cliques) nur schwer ausweichen (Krappmann, 1999: 247).

In dieser neu zusammengesetzten Gemeinschaft kommt den breit gestreuten kognitiven und sozialen Kompetenzen bei der Aushandlung der eigenen Position eine entscheidende Rolle zu (Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993). Die Schulklasse hat dabei als Ort des Gleichaltrigenlebens eine besondere Bedeutung (Stöckli, 1997: 115). Denn wie Stöckli treffend formuliert: „Im Prozess der sozialen Umorientierung wird die Integration in die Sozialwelt der [Schul-]klasse [A.d.V.] zu einer eigentlichen Entwicklungsaufgabe“ (ebd., 1997: 115). Häufig beginnen Kinder mit dem Schuleintritt erste Beziehungen mit Gleichaltrigen selbstständig aufzunehmen und zu unterhalten. Krappmann (1999) und Noack (2002) halten wie auch schon Robert Havighurst (1972) das Erlernen des Zurechtkommens mit Peers für eine zentrale Entwicklungsaufgabe der mittleren Kindheit (6-12 Jahre).

4.3.5.1 Soziale Ungleichheit in der Kinderwelt Schulklasse

Sofern die Vorstellung der sozialen Ungleichheit in die Handlungskompetenz der heranwachsenden Subjekte eingehen soll, bedarf sie der Ko-Konstruktion in den Erfahrungen der Kinderwelt. Dies suggeriert der Ansatz, welcher die Kinderwelt als Ausgangspunkt der Reproduktion sozialer Ungleichheit postuliert, insofern als er an die Vorstellung geknüpft ist, „dass nicht die Übernahme der sozioökonomischen Privilegien oder Deprivationen des Elternhauses diese Reproduktion bewirkt, sondern Erfahrungen, die eine Orientierung an Ungleichheitsstrukturen zum Element der Handlungskompetenz machen“ (Krappmann, 1999: 229).

Der Kontext Schulklasse bietet sich besonders an für die Erforschung der ausserfamiliären sozialen Integration und somit der Gleichaltrigenbeziehungen. Stöckli beschreibt die Schulklasse als „weder zufälligen noch unbedeutenden sozialen Ort“ und nicht bloss als „eine leicht zugängliche, ökonomische Forschungsbasis“ (Stöckli, 1997: 116f.). Für ihn ist im Rahmen Schule trotz der Präsenz des Lehrpersonals „vieles – oft zu vieles – der Eigendynamik überlassen“ (ebd.: 116f.). Insofern begreift Stöckli die Schule als ‚natürliches Experiment‘ (Bronfenbrenner, 1981) insbesondere im Hinblick auf die soziale Regulation unter Gleichaltrigen. Dafür spricht beispielsweise, dass Schulkinder mit geringer sozialer Kompetenz tendenziell am Rande bleiben oder ausgeschlossen werden und aggressives Verhalten in Kombination mit dem übrigen Kompetenzprofil einen abgelehnten oder einen kontroversen Status zur Folge haben kann. Popularität begünstigt indessen insbesondere unter jüngeren

Kindern die Bildung neuer Freundschaften im Schulklassenverband (Bukowski, et al.: 1996). Aufgrund ihres sozialen Status in der Schulklasse mögen sich beliebten Kindern dank dem offenen Charakter der Schulklasse, in welcher sich Freundschaften und Gruppen von Kindern unterschiedlichster Herkunft bilden können, Möglichkeiten eröffnen, die sich ihnen sonst nicht geboten hätten (Krappmann, 1999).

Trotz Bemühungen des Lehrpersonals bildet sich im sozialen Gefüge der Schulklasse eine geschichtete Sozialstruktur. Differenzierungskriterien mögen dabei sowohl herkömmliche Schichtmerkmale, wie auch von den Kindern in die Schulklasse eingebrachte Kriterien wie beispielsweise Geschmacksvorlieben (von Musik oder Sport) oder soziales Verhalten sein. Krappmann (1999) betont, dass in jedem Fall eine Sozialstruktur entstehe, in welcher die Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen die Handlungsmöglichkeiten mitbestimmen. Die Erfahrung eines Systems von Ungleichheit unter Gleichaltrigen verschärft das Mikrosystem der Schulklasse dadurch, dass einzelne Kinder nicht erwarten könnten, diese Sozialstruktur zu ihren Gunsten zu verändern. Somit intensiviere sich die Notwendigkeit, sich mit seinem Handlungspotential in Ungleichheitsstrukturen zu behaupten.

Für Krappmann geht die Sozialstruktur der Schulklasse aus dem Aushandlungsprozess hervor, welchen Peers untereinander führen. Demzufolge werden Kompetenzen im Umgang mit sozialer Ungleichheit von Kindern erworben indem sie teilhaben an den Prozessen des Aushandelns, welche diese Struktur hervorbringen und weniger durch die Dominanzstruktur an sich. „Der soziale Erfahrungsbereich, in dem kompetenzbeeinflussende Erfahrungen mit Ungleichheit gesammelt werden, ist daher nicht so sehr die Dominanzstruktur als solche, der Kinder soweit wie möglich ausweichen, sondern es sind die Prozesse des Aushandelns, in denen diese Struktur entsteht“ (Krappmann, 1999: 233f.).

In diese Aushandlungsprozesse mögen Elemente sozialer Ungleichheit aus der Erwachsenenwelt eindringen. Einerseits hinsichtlich Themen und Vorhaben, welche ausgehandelt werden, andererseits hinsichtlich der eingesetzten Mittel, welche das Aushandlungsergebnis beeinflussen (Krappmann, 1999).

Besonders Kinder, die etwas anzubieten haben, was abwechslungsreiche und attraktive Aktivitäten erschliesst, haben gute Voraussetzung für die Teilnahme am Aushandlungsprozess. Güter, die diese Teilnahme respektive den Einfluss begünstigen, können aus der Erwachsenenwelt übernommen oder von den Kindern selbst festgelegt werden. Ersteres kann beispielsweise die Ausstattung eines Kindes sein. Verfügt ein Kind über mehr Ressourcen, mag es insofern in einer stärkeren Verhandlungsposition sein, da es dank grösserem materiellem Spielraum einerseits austausch- und anpassungsfähiger ist und es andererseits weniger dringlich auf eine sofortige Lösung einer Konfliktsituation angewiesen ist, da es über mehr Ausweichmöglichkeiten verfügt. Kriterien, welche die Kinderwelt festlegt, sind beispielsweise Merkmale wie körperliche

Geschicklichkeit oder die Fähigkeit, andere zu unterhalten und zum Lachen zu bringen (Krappmann, 1999).

4.3.6 Zusammenfassung

Es lässt sich festhalten, dass die Familie, die Gleichaltrigen, sowie der weitere Kontext der Schule und des Quartiers wichtige Sozialisationskontexte sind, welche Wert- und Normvorstellungen und somit soziales Verhalten eines Individuums weitgehend prägen. Während die Familie als primäre Sozialisationsinstanz die Grundlage für Interaktionen aufbaut, kommt den Kindern in der Interaktion mit weiteren gleichaltrigen Kindern eine aktivere Funktion zu. Hier übernehmen sie nicht vornehmlich eine Rolle, sondern fungieren aktiv als Konstrukteure ihrer sozialen Realität.

Bereits im sozialen Gefüge der Schulklasse findet sich eine Sozialstruktur: Einigen Kindern kommen höhere, anderen tiefere soziale Positionen zu. Sozial akzeptiertere Kinder nehmen höhere Positionen ein. Dies ermöglicht ihnen eine stärkere Verhandlungsposition bei der Aushandlung (Ko-Konstruktion) der sozialen Wirklichkeit. Sie sind im Vergleich zu weniger akzeptierten Kindern einflussreicher, können sich leichter einbringen und daher stärker mitgestalten. Somit ist die soziale Gleichheit im Schulklassenverband aufgehoben.

5. Theoretisch relevante Forschungsbefunde für die Herleitung der zu untersuchenden Hypothesen

In diesem Kapitel werden Theorien und Befunde daraufhin untersucht, welche Rolle die Kapitalien, die sozialen Verhaltensdispositionen und die zugeschriebenen Merkmale auf der Ebene der Eltern, des Kindes und der Familie für die soziale Akzeptanz eines Kindes in seiner Schulklasse spielen. In einem ersten Schritt werden die jeweiligen Merkmale in ihrer theoretischen Bedeutung für die soziale Akzeptanz erläutert. In einem zweiten Schritt wird überprüft, inwieweit theoretische Überlegungen durch empirische Befunde gestützt werden. Und in einem dritten Schritt werden die Hypothesen formuliert.

In den folgenden Kapiteln werden die theoretisch besprochenen Zusammenhänge mittels der in folgender Abbildung 2 dargestellten Merkmale mit sozialer Akzeptanz des Kindes in der nämlichen Reihenfolge und nach der Logik ihrer jeweiligen Kategorisierung untersucht:

Ebene	Statusrelevante Merkmale		Kategorie	Unabhängige Variable
Mikroebene	Elternmerkmale	Ressourcen	Ökonomisches Kapital	Einkommen
			Kulturelles Kapital	Schulabschluss
				Berufsabschluss
		Soziales Verhalten	Soziales Kapital	soziales Netzwerk
			Erziehungsverhalten	Autoritativ
				Inkonsistent
		Demografisches Merkmal	Zugeschriebenes Merkmal	Migrationshintergrund
	Kindmerkmale	Ressourcen	Ökonomisches Kapital	Materielle Ausstattung
			Kulturelles Kapital	Schulleistung
			Soziales Kapital	Freizeitbeschäftigung
		Soziales Verhalten	Soziales Verhalten	Prosozialität
				Aggressivität
		Demografisches Merkmal	Zugeschriebenes Merkmal	Geschlecht
Mesoebene	Familienmerkmale	Ressourcen	Familiäres Sozialkapital	Erwerbstätigkeitsgrad
				Zusammenleben der Eltern
				Geschwister
		Soziales Verhalten	Allgemeines Familienklima	Familienklima
				Eltern-Kind-Beziehungsqualität
		Demografisches Merkmal	Zugeschriebenes Merkmal	Familiensprache

Abbildung 2: Gesamtübersicht über die im Folgenden untersuchten Merkmale und ihre Bedeutung für die soziale Akzeptanz des Kindes in seiner Schulklasse.

5.1 Die Bedeutung von Elternmerkmalen für die soziale Akzeptanz

5.1.1 Ökonomisches Kapital der Eltern: Einkommen

Vertreter der Kinderarmutsforschung haben sich mit dem Einfluss von Einkommen auf den sozialen Status eines Kindes befasst. Sie nahmen an, dass ökonomische Deprivation „über unterschiedliche Vermittlungsprozesse“ (Gürtler, 2005: 66) die soziale Akzeptanz eines Kindes unter Gleichaltrigen negativ beeinträchtigt (Walper et al., 2001). Als einer dieser Vermittlungsprozesse wird das durch ökonomische Deprivation hervorgerufene erhöhte Stressniveau für die Eltern angenommen, welches negative und inkonsistente Interaktionsstile zwischen Eltern und Kind bewirken kann (Rubin, LeMare & Lollis, 1990; Weiss et al., 1992 zit. in: Patterson, Vaden, Kupersmidt, 1991: 359), welche beim Kind zu Problemverhalten und somit zu Ablehnung unter den Peers führen können (empirische Befunde dazu von: Lempers, Clark-Lempers, & Simons, 1989; Weiss et al., 1992 zit. in: Patterson, Vaden, Kupersmidt, 1991: 359).

Diese Wirkungskette haben Studien (Rutter, 1979; Shaw & Emery, 1988 zit. in: Patterson, Vaden & Kupersmidt, 1991: 348) bestätigt, welche bei Kindern aus einkommensschwachen Haushalten häufiger Verhaltensprobleme feststellten. Auch Thomas Dishion, 1990, Patterson, Nancy Vaden, Kupersmidt (1991) und Kupersmidt et al. (1995), zeigten auf, dass die soziale Akzeptanz von Schulkindern abnahm, je länger sie relativer Armut ausgesetzt waren. Kenneth Rubin, William Bukowski und Parker halten dazu fest: „Given these findings, it should not be surprising that behavioral maladaptation as well as peer rejection are associated with chronic stress and economic disadvantage“ (Rubin, Bukowski & Parker, 1998: 670).

5.1.2 Kulturelles Kapital der Eltern: Bildungsgrad

Sozialisierungstheorien gehen davon aus, dass kulturelles Kapital der Eltern, so deren Bildungsgrad, an ihre Kinder übermittelt wird und diese Transformation bereits in der Kindheit beginnt (z.B. Bourdieu, 1997). Zahlreiche Studien (Gürtler, 2005) haben gezeigt, dass gute Schulleistungen die soziale Akzeptanz begünstigen. Der Bildungsgrad der Eltern kann sich also positiv auf die Schulleistungen und die soziale Akzeptanz des Kindes auswirken. Studien von Petillon (1978) und Dishion (1990) konnten denn auch einen positiven Zusammenhang zwischen dem Bildungsgrad der Eltern und der sozialen Akzeptanz des Kindes nachweisen.

5.1.3 Soziales Kapital der Eltern: Soziales Netzwerk

Sozialisierungstheorien postulieren weiter, dass soziales Kapital der Eltern auf deren Kinder übertragen wird. Dies kann sich beispielsweise darin äussern, dass Kinder in soziale Netzwerke geboren werden und diese übernehmen können. Zudem können die Kinder von ihren Eltern lernen, wie die dafür nötige – in Bourdieus Worten – Beziehungsarbeit geleistet werden kann. Diese auf die Lerntheorie zurückgehende Annahme legt nahe, was Schmidt-Denter (1996: 98) wie folgt beschreibt: „Die Eltern dienen als Modelle. Ihre Interaktionsmuster und Freundschaftswahlen werden von den Kindern imitiert.“

Ladd erwägt die Möglichkeit eines Einflusses des sozialen Kapitals der Eltern auf die Peer-Beziehungen ihres Kindes, vermittelt über die Chance, soziale Fähigkeiten zu entwickeln: „[...] factors such as the family's networks [...] may affect children's access to peers, and their opportunities to develop social skills and relationships“ (Ladd, 1991: 309). So auch Noack (2002): „Neben der Selektion bestimmter Peers reflektieren auch Art und Umfang der Einbindung den häuslichen Hintergrund. Eltern üben eine Modellwirkung aus, die Interaktions- und Gesellungsformen ihrer Kinder beeinflusst“ (ebd., 2002: 161). Er verweist darauf, dass während der mittleren Kindheit die Anzahl der Freunde ausser- und innerhalb des „Schulkontexts in einem engen Zusammenhang mit dem Ausmass der elterlichen Freundschaftsbeziehungen steht“ (ebd.: 161).

Es liegen keine Studien vor, die den direkten Zusammenhang des elterlichen Sozialkapitals mit der sozialen Akzeptanz des Kindes untersuchten. Schmidt-Denter (1996) erwähnt, dass Parallelen in den Beziehungsstrukturen von Schulkindern und deren Eltern gefunden wurden.

5.1.4 Soziales Verhalten: Erziehungsverhalten

Zahlreiche Forschungsbefunde weisen darauf hin, dass sowohl das elterliche Erziehungsverhalten und die Entwicklung sozialer Verhaltensdispositionen des Kindes, wie auch das elterliche Erziehungsverhalten und die Peer-Beziehungen des Kindes zusammenhängen. Die Annahme besteht darin, dass das Erziehungsverhalten auf Seite der Eltern mit der Entwicklung der Prosozialität und der Aggressivität, und somit auch mit der sozialen Akzeptanz oder Ablehnung auf Seite des Kindes assoziiert ist (Rubin, Bukowski & Parker, 1998).

Nachfolgend werden Studienresultate zum Zusammenhang von autoritativem Erziehungsverhalten und von inkonsistentem und körperlich bestrafendem Erziehungsverhalten mit sozialen Verhaltensdispositionen und mit der sozialen Akzeptanz des Kindes besprochen.¹⁸

¹⁸ Dabei soll kurz angemerkt werden, dass die Auslegung, welche soziale Verhaltensdispositionen des Kindes auf das elterliche Erziehungsverhalten zurückführt, insofern kritisiert werden kann, als dass sie den Aspekt der

5.1.4.1 Autoritatives Erziehungsverhalten

Das autoritative Erziehungsverhalten beschreibt Tina Malti in Anlehnung an Diana Baumrind (1971) als „gekennzeichnet durch ein demokratisch-konsequentes Erziehungsverhalten der Eltern. Die Eltern verhalten sich akzeptierend, liebevoll und unterstützend, setzen aber auch Grenzen und stellen Erwartungen an ihre Kinder“ (Malti, 2005: 115).

Es gibt Malti (2005) zufolge zahlreiche Befunde von Baumrind (1996) und Terrisse et al. (1998), welche darauf hinweisen, dass autoritatives Erziehungsverhalten die kindliche Entwicklung begünstigt. Beispielsweise konnte aufgezeigt werden, dass autoritatives Erziehungsverhalten höhere Prosozialität und Selbstständigkeit beim Kind begünstigt.

Insofern mag es nicht erstaunen, dass Studien zudem einen positiven Zusammenhang zwischen autoritivem Erziehungsverhalten der Eltern und der sozialen Akzeptanz des Kindes bestätigen. Rubin, Bukowski und Parker schreiben, Eltern von beliebten Kindern zeigten häufiger autoritatives Erziehungsverhalten als Eltern zurückgewiesener Kinder: „(...) parents of popular children use more feelings-oriented reasoning and induction, warm control“ (Rubin, Bukowski & Parker, 1998: 668). Maja Dekovic und Jan Janssens (1992) bestätigten diese Befunde.

Auf diese Befunde gestützt kann die Annahme abgeleitet werden, dass autoritatives Erziehungsverhalten, vermittelt über das prosoziale Verhalten des Kindes, positiv mit der sozialen Akzeptanz des Kindes zusammenhängt.

5.1.4.2 Inkonsistentes und körperlich bestrafendes Erziehungsverhalten

Entsprechend der Lerntheorie (siehe Kapitel 4.3.2.3) konnte eine Vielzahl von Studien belegen, dass aggressive Kinder aggressive und impulsive Eltern haben, welche inkonsistent und körperlich bestrafend erziehen (Rubin, Bukowski & Parker, 1998).

Inkonsistentes¹⁹ und körperlich bestrafendes²⁰ elterliches Erziehungsverhalten kann gemäss Malti (2005) schon in der Kindheit einen geringeren Entwicklungsstand zur Folge haben. Denn es habe eine feindselig verzerrte sozialkognitive Wahrnehmung zur Folge und begünstige dadurch die Entstehung und Stabilisierung aggressiven Verhaltens des Kindes. Auch Dekovic und Janssens (1992) fanden, dass das Erziehungsverhalten der Eltern zurückgewiesener Kinder häufiger restriktiv-autoritär ist. Dishion (1990), welcher neun- bis zehnjährige Jungen untersuchte, ergänzte, dass inkonsistentes und körperlich bestrafendes Erziehungsverhalten der Eltern mit schlechterer Schulleistung des Kindes assoziiert war.

wechselseitigen Wirkung ausblendet. So wird eingewandt, dass elterliches Erziehungsverhalten durchaus auch Reaktion auf das Problemverhalten des Kindes sein kann (Rubin, Bukowski & Parker, 1998: 668).

¹⁹ (Chamberlain & Patterson, (1995); Gardner, (1989) zit. in: Malti, 2005;

Rutter 1975 zit. in: Patterson, Vaden, Kupersmidt, 1991).

²⁰ Dishion (1990) untersuchte dazu Jungen.

Empirische Resultate bestätigten einen negativen Zusammenhang zwischen einem hohen Niveau an inkonsistentem und strafendem Erziehungsverhalten der Eltern und der sozialen Akzeptanz des Kindes (Dishion, 1990). Cohn (1991) verweist auf das Studienresultat von Israel Kolvin et al. (1977), welche aufzeigte, dass Mütter von gut akzeptierten Kindern seltener angaben, bestrafende Disziplinierungsmassnahmen wie körperliche Bestrafung einzusetzen, als Mütter von weniger akzeptierten Schulkindern. Für weitere Untersuchungen dazu verweisen Rubin, Bukowski und Parker (1998) auf Dishion (1990) wie auch auf Bierman und Smoot (1991).

Aufgrund der aufgeführten Befunde kann angenommen werden, dass inkonsistentes und körperlich bestrafendes Erziehungsverhalten der Eltern, vermittelt über aggressives Verhalten und schlechtere Schulleistung des Kindes, negativ mit dessen sozialer Akzeptanz im Schulklassenverband zusammenhängt.

5.1.5 Zugeschriebenes soziales Merkmal: Migrationshintergrund

Anne Juhasz und Eva Mey (2003: 70) zufolge stellt „die Integration der Kategorie ‚Nationalität‘ in den herkömmlichen Schicht- und Klassenmodellen eine schwierige und kaum gelöste Frage“ dar. Auch Bourdieu behandelt die nationale Herkunft „nicht als eigenständige Ungleichheitsdimension, die in Folge von gesellschaftlichen Ausschluss- und Stigmatisierungsprozessen die Verteilung von Lebenschancen auch unabhängig“ von Statusgruppenzugehörigkeit bestimme (ebd.: 71).

Dennoch kann dieser Aspekt bei der Frage nach der Reproduktion sozialer Ungleichheit nicht fehlen, ist ein Migrationshintergrund doch häufig mit zusätzlichen Belastungen verbunden, wie zum Beispiel einem automatischen sozialen Abstieg mit der Ankunft im neuen Land – beispielsweise bedingt durch die Arbeitsbewilligungsgesetzgebung. Es gibt jedoch auch hoch qualifizierte MigrantInnen, welche ihren sozialen Status beibehalten können oder zu erhöhen vermögen durch die Migration.

Studien zum Migrationshintergrund eines Kindes und seiner sozialen Akzeptanz postulieren einen negativen Zusammenhang. Meile zeigte 1976, dass Kinder mit Migrationshintergrund in der Schweiz weniger soziale Akzeptanz erfahren in ihrem Klassenverband. Gürtler kommt 2005 in Deutschland zum selben Ergebnis: „Kinder mit zwei Elternteilen mit Migrationshintergrund sind (...) weniger akzeptiert (...) als Kinder mit deutschem Hintergrund oder einem Elternteil nicht-deutscher Herkunft (Gürtler, 2005: 163). Kontrollierte sie aber nach dem Einkommen, so schwächte dies den Effekt deutlich. Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass Migration häufig ökonomische Deprivation zur Folge hat. Nicht der Migrationshintergrund als solcher hätte also Auswirkungen auf die soziale Akzeptanz eines Kindes, sondern die dadurch entstandene ökonomische Situation.

Allgemein gilt nach Strohmeier, Atria und Spiel zum Forschungsstand betreffend Peer-Beziehungen und Kinder mit Migrationshintergrund: „Im deutschen Sprachraum ist nur wenig über die Qualität interkultureller Beziehungen von SchülerInnen bekannt, da es kaum Studien gibt, die diese Themen als Hauptfragestellung untersuchen“ (Strohmeier, Atria & Spiel, 2005: 206). Sie führen weiter aus, dass die heterogene Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund nur selten in Subgruppen unterteilt würden.

Es gilt zu untersuchen, ob Ergebnisse aus der Schweiz der 1970er-Jahren und aus Deutschland im stark durchmischten Raum der Stadt Zürich bestätigt werden können. Es soll zusätzlich geprüft werden, ob ein Zusammenhang bestehen bleibt, wenn nach dem Einkommen kontrolliert wird. Eine differenzierte Analyse nach Migrationshintergrund wie die Untersuchung von Mehrheits- und Minderheitszugehörigkeitseffekten würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

5.2 Die Bedeutung von Kindmerkmalen für die soziale Akzeptanz

Wie bereits erläutert, ist Krappmann (1999) zufolge der soziale Status eines Kindes in seiner Peer-Gruppe Resultat eines Aushandlungsprozesses: Verfügt ein Kind über Ressourcen, so kommt ihm eine stärkere Aushandlungsposition zu. In diesem Sinne wird nun Bourdieus (1997) Kapitaltheorie auf die Kinderwelt übertragen.

5.2.1 Ökonomisches Kapital – Materielle Ausstattung

Unterschiede hinsichtlich materieller Ressourcen gelten in der Erwachsenenwelt als eine der wichtigsten Determinanten sozialer Ungleichheit (Bourdieu, 1997; Hradil, 1999/2001). Demzufolge wurde auch für die Kinderwelt angenommen, dass die materielle Ausstattung den sozialen Status bestimmt (Beisenherz, 2001). Krappmann (1999) zufolge wirken materielle Ressourcen jedoch nicht per se auf den sozialen Status des Kindes, sondern erst eingesetzt als Mittel in Aushandlungen während Interaktionen von Kindern untereinander.

Kinder, welche über materielle Ressourcen verfügen, könnten sich grosszügiger verhalten und somit als prosozialer erscheinen. Dagegen könnte es sein, dass Kinder, welche kaum über materielle Ressourcen verfügen, beeinträchtigt sind und dies als Stress erleben (Walper, 1995). Dieses Stresserleben könnte Aggressivität zur Folge haben.

Bisherige Befunde deuten darauf hin, dass es, dem Habitus-Ansatz Bourdieus entsprechend, unter Kindern – wie auch in der Erwachsenenwelt – nicht auf das Ausmass materieller Ausstattung ankommt, sondern darauf, *welche Gegenstände* besessen werden. Als wichtig für den sozialen Status von Kindern wird in der Literatur der Zugang zu oder der Besitz von Stereoanlage, Computer und Internet erwähnt (Adler & Adler, 1998; Holloway & Valentine, 2003; Vailloncourt, 2002 zit. in: Gürtler, 2005: 47).

Befunde zeigen moderate Zusammenhänge zwischen materiellen Ressourcen und der sozialen Akzeptanz eines Kindes. Dabei ist der Besitz verschiedener materieller Güter unterschiedlich mit der sozialen Akzeptanz des Schulkindes assoziiert. Während der Zugang zu oder Besitz von technischen Geräten wie Computer und Stereoanlage einen positiven Zusammenhang mit sozialer Akzeptanz aufwies, fand sich keiner für den Zugang zu oder Besitz von Playstation, Gameboy, Fernseher und Videorekorder (Gürtler, 2005).

5.2.2 Kulturelles Kapital: Schulleistung

Nach Bourdieu (1997) wirkt sich kulturelles Kapital positiv auf den sozialen Status aus. Schulleistungen können als kulturelles Kapital des Kindes aufgefasst werden, denn sie repräsentieren dessen intellektuelle Fähigkeiten (Gürtler, 2005). Schulleistungen gelten in der Peer-Forschung als wichtige Einflussfaktoren (Hartup, 1983). Sie werden wie Verhaltensdispositionen als Merkmale betrachtet, die das Kind durch eigenen Beitrag in soziale Interaktionen einbringt.

Untersuchungsergebnisse zu Primarschulkindern bestätigen, dass gute Schulleistungen die Höhe der sozialen Akzeptanz positiv beeinflussen und schlechte Schulleistungen sich negativ auf die soziale Akzeptanz auswirken (Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993). Gürtler (2005) stellte in ihrer Studie einen positiven, wenngleich geringen Zusammenhang zwischen der Schulleistung und sozialer Akzeptanz eines Kindes fest. Dies obwohl sie testete, ob besonders gute Schulkinder nicht vielleicht soziale Ablehnung erfahren, wie dies teilweise unter älteren Kindern der Fall ist (Pelkner und Böhnke, 2003 zit. in: Gürtler, 2005: 45). Beobachtungen von Krappmann und Oswald (1995) bestätigend, dass beliebte Kinder anderen Kindern häufig in der Schule helfen, findet sie Hinweise für eine Kovariation von Schulleistung und Prosozialität.

5.2.3 Soziales Kapital: Freizeitgestaltung

Die Freizeitgestaltung eines Kindes wird insofern als dessen soziales Kapital ausgelegt, als dass sie zusätzlich zur Schule potentiellen Übungsraum für soziale Interaktionen mit Peers darstellt. Die Freizeitgestaltung kann den Zugang zu Peers regulieren und somit die Möglichkeiten, Prosozialität und Beziehungen zu entwickeln, beeinflussen (Ladd, 1991). Schmidt-Denter (1996) stützt sich dabei auf Resultate von Lydia O'Donnell und Ann Stueve (1983), welche milieuspezifische Unterschiede feststellten bezüglich der elterlichen Gestaltung der Freizeit des Kindes. Starke Unterschiede fanden sich hinsichtlich dem Initiieren und Kontrollieren wechselseitiger Besuche von Spielkameraden, dem Aussuchen von Organisationen und Vereinen und dem Chauffieren der Kinder von einem sozialen Setting zum anderen.

Dies lässt die Vermutung zu, dass es dem Habitus-Ansatz Bourdieu entsprechend möglich wäre, dass nicht die Quantität an sozialen Freizeitbeschäftigungen alleine die soziale Akzeptanz unter den gleichaltrigen beeinflusst, sondern ebenso die Auswahl der Freizeitprogramme. Es liegen keine Studien im Rahmen der in dieser Arbeit besprochenen Literatur vor, welche die Rolle der Freizeitgestaltung für die soziale Akzeptanz untersuchen.

5.2.4 Verhaltensdispositionen

Die wichtigsten Determinanten für die soziale Akzeptanz eines Kindes sind dessen sozialen Verhaltensdispositionen. Sie sind gewissermassen eine Reflektion der Weise wie sich ein Kind direkt in die sozialen Interaktionsprozesse mit seinen Peers einbringt – und somit in den Aushandlungsprozess um die soziale Wirklichkeit und das was in der Kinderwelt als status-relevant gelten soll.

5.2.4.1 Prosoziales Verhalten

Als prosoziales Verhalten gilt Eisenberg und Richard Fabes (1998) zufolge freiwilliges, unterstützendes und helfendes Verhalten. Weiter gelten Fairness, Kooperationsbereitschaft und Höflichkeit als prosozial (Gürtler, 2005). Für Eisenberg (1990) ist prosoziales Verhalten wie Helfen, Teilen und Trösten verknüpft mit Perspektivenübernahmefähigkeiten, empathischen Reaktionen, Problemlösefähigkeiten und dem Niveau des moralischen Urteilens.

In einer Vielzahl von Studien wurde ein positiver Zusammenhang zwischen prosozialem Verhalten des Kindes und dessen sozialer Akzeptanz belegt (Coie, Kenneth & Kupersmidt, 1990; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993; Rubin, Bukowski & Parker, 1998; Gürtler, 2005; Stöckli, 1997). Die empirischen Befunde lassen annehmen, dass prosoziales Verhalten die soziale Akzeptanz eines Kindes begünstigt.

Interessant ist dabei die Rolle des Geschlechts. Studien aus den USA geben Hinweise darauf, dass bei Mädchen ein engerer Zusammenhang zwischen Prosozialität und Akzeptanz besteht als bei Jungen. (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982; Gürtler, 2005; Stöckli, 1997)

5.2.4.2 Aggressives Verhalten

Aggressivität wird in vorliegender Arbeit nach Gürtler aufgefasst wie folgt: „Aggressive Verhaltensdispositionen beinhalten eine Schädigungs- oder Verletzungsabsicht von Personen. Auch Disruptivität, das Stören und Unterbrechen der Aktivitäten anderer wird als weniger intensive und aversive Variante aggressiven Verhaltens aufgefasst“ (Coie & Dodge, 1998 zit. in: Gürtler, 2005: 36).

Aggressivität schadet den unmittelbaren Opfern und kann für die nicht betroffenen Kinder eine potentielle Bedrohung darstellen. Zudem bedeutet aggressives Verhalten häufig eine Norm-übertretung der Umgangsformen (Gürtler, 2005). Insofern dürfte sie sich negativ auswirken auf die soziale Akzeptanz eines Kindes.

Es liegen dementsprechend zahlreiche Untersuchungsergebnisse vor, die einen signifikanten Zusammenhang aggressiven Verhaltens mit sozialer Ablehnung in der mittleren Kindheit aufzeigen (siehe Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993; Rubin, Bukowski & Parker, 1998; Patterson, Vaden & Kupersmidt, 1991). Rubin, Bukowski und Parker schreiben mit Verweis auf Coie und Kupersmidt (1983): „Once expressed in relatively consistent manner, aggression, from very early in childhood, is a highly salient determinant of peer rejection“ (Rubin, Bukowski & Parker 1998: 678).

Es gilt allerdings in Erwägung zu ziehen, dass es durchaus aggressive Verhaltensweisen zu geben scheint, welche nicht zu sozialer Ablehnung führen (Coie & Dodge, 1998). Dann beispielsweise, wenn sich ein Kind wehrt gegen direkte Provokationen, wird dies von den Gleichaltrigen durchaus goutiert. Kinder, die für sich einstehen, erfahren gewöhnlich viel soziale Akzeptanz (Lancelotta & Vaughn, 1989).

Die Frage der Kausalität allerdings ist bis heute ungelöst, da unklar ist, ob aggressives Verhalten Ursache für soziale Ablehnung ist oder umgekehrt (Coie & Dodge, 1998). Fest steht, dass sich aggressive Verhaltensdispositionen häufiger finden bei Kindern, die soziale Ablehnung erfahren (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982), und es zugleich dieses Verhalten ist, das häufig zu Ablehnung unter Gleichaltrigen führt (Coie et al., 1990).

5.2.5 Zugeschriebenes soziales Merkmal: Geschlecht

Geschlechtsspezifisch unterschiedliche Sozialisationsformen können zu einer unterschiedlichen Verteilung sozialer Akzeptanz führen. Aus den Ergebnissen über Akzeptanz geht hervor, dass Mädchen akzeptierter sind als Jungen (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982; Gürtler, 2005). Obwohl Schulkinder mittlerer Kindheit das eigene Geschlecht bevorzugen (Stöckli, 1997), lehnten beide Geschlechter häufiger Jungen ab als Mädchen (Gürtler, 2005).

Befunde zeigten, dass je nach Geschlecht unterschiedliche Verhaltensdispositionen die erfahrene soziale Akzeptanz eines Kindes determinieren. Coie, Dodge und Kupersmidt (1990) stellten fest, dass bestimmte Formen der Aggressivität bei Jungen öfter vorkommen und für die Bildung der Sozialstruktur einen höheren Stellenwert einnehmen als bei Mädchen. In der Tendenz zeigte sich, dass bei Jungen aggressives Verhalten stärker zwischen Statuspositionen diskriminierte, bei Mädchen hingegen (fehlende) Kooperationsbereitschaft. Aggressivität trägt bei Mädchen stärker bei zur sozialen Ablehnung als bei Jungen gemäss einer Studie von Lancelotta and Vaughn (1989). Coie und Dodge (1998) erklären dies dadurch, dass das Aggressionsniveau unter Jungen

allgemein höher sei und Aggression bei Mädchen daher devianter erscheine, was wiederum soziale Ablehnung zur Folge habe.

Befunde zu geschlechtsspezifisch unterschiedlicher Aggression fielen heterogen aus. Um geschlechtsspezifischen Aggressionsformen gerecht zu werden, wurden qualitative Unterscheidungen geschaffen, die zwischen direkter und indirekter Aggression unterscheiden (Lagerspetz, Björkqvist und Peltonen 1988 zit. in: Schmidt-Denter, 1994: 297). Durch die zusätzliche Berücksichtigung indirekter Aggression sollte eine geschlechtsspezifische Verzerrung abgeschwächt werden. Studienresultate deuteten darauf hin, dass sich „indirekte Formen als typisch für die Mädchen [erwiesen], während Jungen Aggressionen eher direkt ausdrückten“ (Schmidt-Denter, 1994: 298).

5.3 Die Bedeutung von Familienmerkmalen für die soziale Akzeptanz

5.3.1 Familiäres Sozialkapital

Nach Coleman (1988) verfügt ein Kind über mehr familiäres Sozialkapital, je mehr elterliche Aufmerksamkeit es auf sich zu vereinen vermag. Sei die Mutter erwerbstätig, lebten die Eltern nicht zusammen oder müsse das Kind die elterliche Aufmerksamkeit mit Geschwistern teilen, so verringere sich die Verfügung über diese Kapitalform.

Colemans Ansatz spiegelt eine Zeit, in welcher erwerbstätige Mütter und getrennte Eltern eine Ausnahme waren und eine grosse Anzahl an Geschwistern der Normalfall. Es ist interessant zu untersuchen, ob sich das familiäre Sozialkapital im Sinne Colemans nach wie vor auf die soziale Akzeptanz eines Kindes auswirkt. Dem Ressourcenansatz zufolge müsste es sich begünstigend auf das soziale Kapital auswirken, wenn es über viel familiäres Sozialkapital verfügt.

5.3.1.1 Erwerbstätigkeit der Mutter²¹

Die Erwerbstätigkeit der Eltern wird in der Sozialisationsforschung als wichtiges Merkmal auf der Elternseite aufgeführt (Gürtler, 2005: 69). Der Fokus wurde dabei vorwiegend auf den Erwerbstätigkeitsgrad der Mutter gerichtet, was ein traditionelles Kernfamilienmodell mit dem Vater als Vollzeit erwerbstätig impliziert. Coleman (1996) vertrat Gürtler (2005) zufolge die Ansicht, erwerbstätige Mütter hätten weniger Zeit für ihre Kinder und vermittelten ihren Kindern dadurch weniger Sozialkapital.²² Nach Petillons (1978) Auffassung repräsentiert mütterliche Erwerbstätigkeit ‚Milieubelastung‘ – ist also ein Phänomen der Statusgruppenrisiken. Doch indem Erwerbstätigkeit der Mütter und speziell deren Teilzeiterwerbstätigkeit „seit Mitte des

²¹ Da untersucht werden soll, wie sich der Erwerbstätigkeitsgrad derjenigen Person, die am meisten Zeit mit dem Kind verbringt, auswirkt auf dessen soziale Akzeptanz, und diese Person mit sehr grosser Mehrheit die Mutter ist, wird der Erwerbstätigkeitsgrad des Vaters nicht in die Untersuchung miteinbezogen.

²² Die Väter sind in diesem Modell Vollzeit erwerbstätig.

letzten Jahrhunderts stark zugenommen“ (Gürtler, 2005: 69) hat, haben sich auch die Vorbehalte gegenüber deren Auswirkungen gewandelt.

Bei der Untersuchung der Rolle von mütterlicher Erwerbstätigkeit soll zwischen Vollzeit-, Teilzeit- und Nichterwerbstätigkeit unterschieden werden. Denn wie Gürtler (2005: 69f.) festhält: „Während Schulkinder eine Vollzeitbeschäftigung der Mutter zu spüren bekommen, da diese nachmittags nicht verfügbar ist, können sich Teilzeit beschäftigte Mütter ihren Kindern trotz Berufstätigkeit nach der Schule widmen“.

Die Erwerbstätigkeit der Mutter hing in einigen Untersuchungen negativ mit der sozialen Akzeptanz des Kindes zusammen (Petillon, 1978). In Gürtlers (2005) Studie jedoch zeigte sich, dass Kinder, deren Mütter Teilzeit beschäftigt waren, sozial akzeptierter waren, als Kinder mit nicht- oder Vollzeit erwerbstätigen Müttern.

Was die Auswirkung von mütterlicher Erwerbstätigkeit auf statusrelevante Eltern- und Kindmerkmale betrifft, liegen heterogene Ergebnisse vor. Während Adessky (1997) befand, dass Erwerbstätigkeit mit Stressempfinden der Mutter verbunden ist und dieses sich wiederum in Form von Strenge auf die Erziehung auswirkte, welche mit aggressivem Verhalten des Kindes verknüpft war, zeigten Resultate von Greenberger und Goldberg (1989), dass ein autoritativer Erziehungsstil bei erwerbstätigen Müttern häufiger vorkam. Gürtler (2005) verweist in diesem Zusammenhang auf Gale Harr (1999), welche in einem Vergleich von Kindern Teilzeit- und Vollzeit berufstätiger Mütter zudem fand, dass das soziale und schulische Verhalten bei Kindern Teilzeit erwerbstätiger Mütter besser angepasst war als bei Vollzeit erwerbstätigen Müttern²³.

5.3.1.2 Zusammenleben der Eltern

Sozialisationstheoretisch werden die Lernerfahrungen für ein Kind begünstigt durch das Zusammenleben der Eltern und gemindert bei elterlicher Trennung, welche ausbleibende Lernchancen zur Folge haben (Bohrhardt, 1999). Je mehr elterliche Aufmerksamkeit ein Kind auf sich lenken kann, desto mehr familiäres soziales Kapital kann es nach Coleman (1988) auf sich vereinen. Wächst das Kind mit nur einem Elternteil auf, verfügt es demzufolge über weniger familiäres soziales Kapital, was wiederum negativ mit seiner in der Schulklasse erfahrenen sozialen Akzeptanz assoziiert sein dürfte.²⁴

Es liegen nur wenige Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen dem elterlichen Zusammen- oder Getrenntleben und der sozialen Akzeptanz des Kindes vor (Gürtler, 2005: 71). Hinsichtlich der Auswirkungen des Getrenntlebens der Eltern scheint der Ursache eine wichtige

²³ Dieser Effekt, ging Gürtler (2005) zufolge, zurück, wenn der Bildungsgrad kontrolliert wurde, während er bestehen blieb, wenn kontrolliert wurde, ob die Eltern getrennt lebten.

²⁴ In getrennten Haushalten ist meist nur ein Elternteil hauptsächlich präsent, in der Regel die Mutter (Walper & Schwarz, 1999).

Rolle zuzukommen. Studien von Roff et al. (1972) wie auch von Patterson, Vaden und Kupersmidt (1991) fanden gemäss Cohn (1991) die Stresstheorie²⁵ bestätigend (Bohrhardt, 1999), dass Kinder mit Trennungserfahrung (einem Jahr zuvor geschiedenen oder getrennten Eltern) überdurchschnittlich in der Gruppe der abgelehnten Kinder vertreten waren (Petillon, 1978, Amato & Keith, 1991 zit. in: Gürtler, 2005: 71), Kinder aber, denen ein Elternteil verstorben ist, dieser Gruppe nicht überdurchschnittlich angehörten. Das signifikant erhöhte Risiko, abgelehnt zu werden, erklären Patterson, Vaden, Kupersmidt (1991) mit dem akuten Stress, welcher mit elterlicher Trennung oder Scheidung einhergeht.

Befunde über Auswirkungen der elterlichen Trennung gehen allerdings auseinander. Hetherington (1989) befand, dass Kinder als Verlierer, Überlebende und Gewinner aus Trennungen hervorgehen können, abhängig vom Alter und Geschlecht²⁶, den verfügbaren Ressourcen, den darauf folgenden Lebenserfahrungen und hauptsächlich der interpersonellen Beziehungen eines Kindes (ebd.: 13). Während die Gruppe der Verlierer häufig abgelehnt wird, erfahren die Gruppen der Überlebenden und Gewinner durchaus viel soziale Akzeptanz in der Schulklasse.

Dem Ressourcenansatz zufolge bedeutet elterliche Trennung Verlust sozialer Unterstützungsleistungen für die Kinder und somit schwächere Entwicklungsmöglichkeiten (Bohrhardt, 1999). Im Fokus ist die Frage nach den Auswirkungen auf das Kind, wenn es gemäss dem Ressourcenansatz wegen nicht zusammenlebenden Eltern über weniger familiäres Sozialkapital verfügt.²⁷

5.3.1.3 Geschwister

Eisenberg und Fabes (1998) zufolge liegen heterogene Untersuchungsergebnisse vor was den Einfluss von Familiengrösse auf die soziale Kompetenz eines Kindes betrifft. Nach Colemans (1988) Auslegung von familiärem Sozialkapital wird die Aufmerksamkeit, welche ein Kind von seinen Eltern erhält, mit jedem zusätzlichen Geschwister verringert. Gürtler (2005) jedoch argumentiert, dass Kinder mit Geschwistern im Vergleich mit Einzelkindern durchaus profitieren können. Denn im Vergleich mit Einzelkindern, so zeigten Gene Brody, (1998) wie auch Katherine Kitzmann, Cohen und Rebecca Lockwood (2002) in ihren Studien, können diese dank

²⁵ „Stresstheoretisch sind es die Belastung der Trennungs- und unmittelbaren Nachtrennungsphase, die sich negativ auf das kindliche Verhalten auswirken“ (Bohrhardt, 1999: 70f.).

²⁶ „The caring-competent cluster is comprised almost totally of girls. (...) over half of the girls in this cluster were daughters of divorced, non remarried mothers with whom they had a close relationship. Experiences in a one-parent, mother-headed family seemed to have a positive effect for these girls. Like the girls in the opportunistic-competent cluster, these girls had working mothers who encouraged their children in mature independent behavior. They had mothers who usually were warm and supportive but not always available. A salient characteristic in the backgrounds of both the opportunistic-competent and caring-competent children was contact with a caring adult, whether a parent, other relative, teacher, or neighbor“ (Hetherington, 1989: 12).

²⁷ Die Ursache des Getrenntlebens der Eltern mit zu berücksichtigen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Ebenso ein Vergleich der Auswirkungen ob ein Kind einem Haushalt mit einem allein erziehenden Elternteil oder mit einem zusätzlichen Stiefelternteil aufwächst.

ihren Geschwistern „bereits in der Familie lernen, ihre Interessen mit anderen Kindern auszuhandeln“ (Gürtler, 2005: 74). Gürtler weist darauf hin, dass Geschwistern zudem eine Pufferfunktion zukommen kann bei Schwierigkeiten in- und ausserhalb der Familie.

Geschwister sollen in vorliegender Arbeit entgegengesetzt zu Colemans Auslegung nicht als negatives familiäres Sozialkapital eines Kindes aufgefasst werden, sondern positiv. Die Bereicherung, welche die Interaktion unter Geschwistern bedeuten kann, soll stärker gewichtet werden als der mögliche durch sie entstandene Verlust an elterlicher Aufmerksamkeit.

Lockwood et al. (2002 zit. in: Gürtler, 2005: 74) fanden in ihrer Studie schichtspezifische Unterschiede bei den Zusammenhängen zwischen Anzahl Geschwister und sozialer Akzeptanz des Kindes. Während Kinder mit Geschwistern aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status weniger akzeptiert waren, fand sich kein Zusammenhang für Kinder aus der Mittelschicht. Die Pufferfunktion von Geschwistern bei familiärem Stress konnte zudem nachgewiesen werden.

5.3.2 Allgemeines Familienklima: Familienklima, Eltern-Kind-Beziehungsqualität

5.3.2.1 Familienklima

Die sozialkognitive Lerntheorie (siehe Kapitel 4.3.2.3) postuliert die Transmission elterlicher Verhaltensmuster auf Kinder via dem Mechanismus des Modelllernens: Kinder imitieren das Verhalten der Eltern und internalisieren langfristig diese Verhaltensmuster (Bandura, 1973 zit. in: Malti, 2005: 117). Ein schlechtes Familienklima bildet konfliktreiche Familien ab und damit einhergehende Verhaltensweisen. Da viele Forschungsbefunde diese Annahme unterstützten (Frick et al., 1992 zit. in: Malti, 2005: 117), spielt das Familienklima insofern eine wichtige Rolle für die Entwicklung statusrelevanter Verhaltensdispositionen, als es sich auf die Entwicklung der sozialen Verhaltensdispositionen der Kinder auswirkt und somit auf dessen Interaktionsweise mit Gleichaltrigen (Kreppner, 2001 zit. in: Malti, 2005: 117).

Eine Studie von Henggeler et al. (1991) zeigte, dass Kinder aus warmen unterstützenden Familienbeziehungen im Verlaufe eines Jahres zunehmend an sozialer Akzeptanz gewannen, während jene aus konfliktreichen Familienverhältnissen häufig weniger soziale Akzeptanz erfuhren.

Dies mag sich mit empirischen Befunden von Dodge und Esther Feldman (1990) und Michael Rutter (1975) erklären lassen, „welche zeigten, dass Kinder aus Familien, in denen ein emotional feindseliges Klima vorherrscht, feinselig verzerrte sozialkognitive Wahrnehmungsstile und dadurch aggressives Verhalten entwickeln“ (Malti, 2005: 117). Auch Dekovik und Janssens (1992) fanden, dass beliebte Kinder in der Regel mehr emotionale Wärme, Feinfühligkeit, Unterstützung und Ermutigung durch ihre Eltern erfahren.

5.3.2.2 Eltern-Kind-Beziehungsqualität

Die Bindungstheorie geht davon aus, dass die frühen Beziehungen eines Kindes seine darauf folgenden Beziehungen nachhaltig prägen (Rubin, Bukowski & Parker 1998). „Die Eltern-Kind-Beziehungen dienen als Basis für Peer-Kontakte“ (Schmidt-Denter, 1996: 98).

Im Kontext einer sicheren Beziehung im primären Sozialisationskontext kann Rubin, Bukowski und Parker (1998) zufolge eine konzeptuelle Verbindung zur Entwicklung sozialer Kompetenz angenommen werden. Eine primäre sichere Bindungserfahrung resultiere beim Kind in der Entwicklung eines Glaubenssystems, worin die Eltern zugänglich sind und seine Bedürfnisse berücksichtigen. Dieses Glaubenssystem dient dem Kind als gute Basis, um mit Gleichaltrigen in Interaktion zu treten. „The internal working model provides the child with the felt security and confidence to explore the peer milieu and to engage in healthy bouts of peer interaction“ (ebd.: 677).

Es wurden Nachweise erbracht, dass die Bindungsqualität (siehe Main & Cassidy, 1988) mit der Mutter (Cohn, 1990), sowie mit dem Vater (Patterson, Kupersmidt & Griesler, 1990) bedeutend ist für das Verhalten und die soziale Akzeptanz eines Kindes. Kinder mit unsicheren Bindungen zu ihren Eltern seien häufiger aggressiv und würden häufiger zurückgewiesen. Dementsprechend bestätigten weitere empirische Befunde nach Rubin et al., dass Kinder mit sicheren Bindungserfahrungen in der Primarschule mehr soziale Akzeptanz erfahren: „(...) securely attached infants are more likely than their insecure counterparts to demonstrate socially competent behaviors among peers during the (...) elementary school periods“ (Rubin, Bukowski & Parker, 1998: 665).

Kinder mit sicheren Beziehungen mit ihren Müttern wurden als kontaktfreudiger und -fähiger und sozial kompetenter befunden als Kinder mit unsicheren Beziehungserfahrungen, welche sich häufiger aggressiv oder zurückgezogen verhielten (Cohn, 1990; Rose-Krasnor, Rubin, Booth, & Coplan, 1996 zit. in: Rubin, Bukowski & Parker, 1998: 665, 677). Im Gegensatz dazu unterliegen zurückgewiesene Kinder allgemein negativerem Verhalten in Interaktionen mit ihren Eltern (Dekovic & Janssens, 1992). Rutter (1975) fand, dass aggressive Kinder in ihren Familien häufig wenig Zuneigung erfahren.

Allerdings ist noch offen, ob eine Kausalität oder eine bloße Korrelation zwischen der Eltern-Kind-Beziehung, dem sozialen Verhalten des Kindes und der Kind-Peer-Beziehung vorliegt. Rubin, Bukowski und Parker (1998) verweisen hierbei auf eine Studie von John Bates, Christine Maslin und Karen Frankel (1985), in welcher keine Zusammenhänge aufgezeigt werden können.

5.3.3 Zugeschriebenes soziales Merkmal: Familiensprache

Der Zusammenhang zwischen Familiensprache und sozialer Akzeptanz wurde 2005 erstmals von Gürtler untersucht. Gürtler (2005) stellte fest, dass eine nicht-deutsche Familiensprache (in Deutschland) negativ zur sozialen Akzeptanz des Kindes in seiner Schulklasse beiträgt.

Ist die Familiensprache (Schweizer-)Deutsch, kann dies bei Kindern mit Migrationshintergrund als Zeichen der Akkulturation interpretiert werden (Baumert & Schümer, 2001 zit. in: Gürtler, 2005: 76). Wird in der Familie kaum (Schweizer-)Deutsch gesprochen, dürfte sich dies negativ auf die sprachliche Entwicklung im (Schweizer-)Deutschen auswirken. Der Sprache dürfte im Zusammenhang mit Peer-Beziehungen eine relevante Rolle zukommen. Dies insofern, als dass die soziale Akzeptanz des Kindes Ergebnis sozialer Interaktionen ist, bei welcher Ausdrucksfähigkeit in der Sprache, die in der Schulklasse gesprochen wird, eine grosse Rolle spielt. Ist ein Kind nicht ausdrucksfähig in der gängigen Sprache, so kommt ihm eine schwache Verhandlungsposition zu im sozialen Gefüge der Schulklasse (Gürtler, 2005).

6. Hypothesen

Im Folgenden werden die Hypothesen vorliegender Arbeit hergeleitet und in Gruppen zusammengefasst ausformuliert.

6.1 Zur Rekapitulation

Der soziale Status eines Kindes wird in vorliegender Arbeit im Sinne Krappmanns als Resultat des Aushandlungsprozesses der sozialen Wirklichkeit mit Gleichaltrigen verstanden. Die soziale Akzeptanz ist eine Statusdimension. Nachfolgend wird untersucht, was diese Statusdimension beeinflusst. Dabei sollen Kindmerkmale, welche das Kind direkt oder indirekt in die sozialen Interaktionen einbringt, berücksichtigt werden. Zusätzlich sollen auch Eltern- und Familienmerkmale in die Untersuchung aufgenommen werden. Dabei gilt es der Frage nachzugehen, ob diese einen eigenständigen Erklärungsbeitrag zu leisten vermögen, oder ob sie über das Kind vermittelt in die soziale Interaktion mit den Peers einfließen.

Es kann angenommen werden, dass das Verhalten, welches das Kind direkt in die soziale Interaktion mit seinen Peers einbringt, die stärkste Auswirkung hat auf seine erfahrende soziale Akzeptanz. Dieses Verhalten jedoch ist Produkt komplexer Zusammenhänge. Insofern ist davon auszugehen, dass Interaktionseffekte vorliegen zwischen den im Folgenden untersuchten Merkmalen der Eltern, des Kindes und der Familie und deren Auswirkungen auf die soziale Akzeptanz des Kindes. Beispielsweise liegen Studien vor, welche den Einfluss des sozioökonomischen Status auf das Erziehungsverhalten oder das Familienklima nahe legen. Wenngleich es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, diese Interaktionseffekte alle aufzugreifen, so sollen sie dennoch erwähnt sein.

Auf den folgenden Seiten werden die Zusammenhänge der betrachteten Variablen mit der sozialen Akzeptanz des Kindes zuerst theoretisch eingebettet und dann mittels empirischer Befunde gestützt. Vor diesem Hintergrund werden die Hypothesen, die in dieser Arbeit geprüft werden sollen, hergeleitet. Die Hypothesen für nicht-verhaltensbezogene Merkmale auf Kindseite sowie jene Merkmale auf Eltern- und Familienseite basieren dabei im Vergleich zu den verhaltensbezogenen Merkmalen auf wenigen empirischen Befunden.

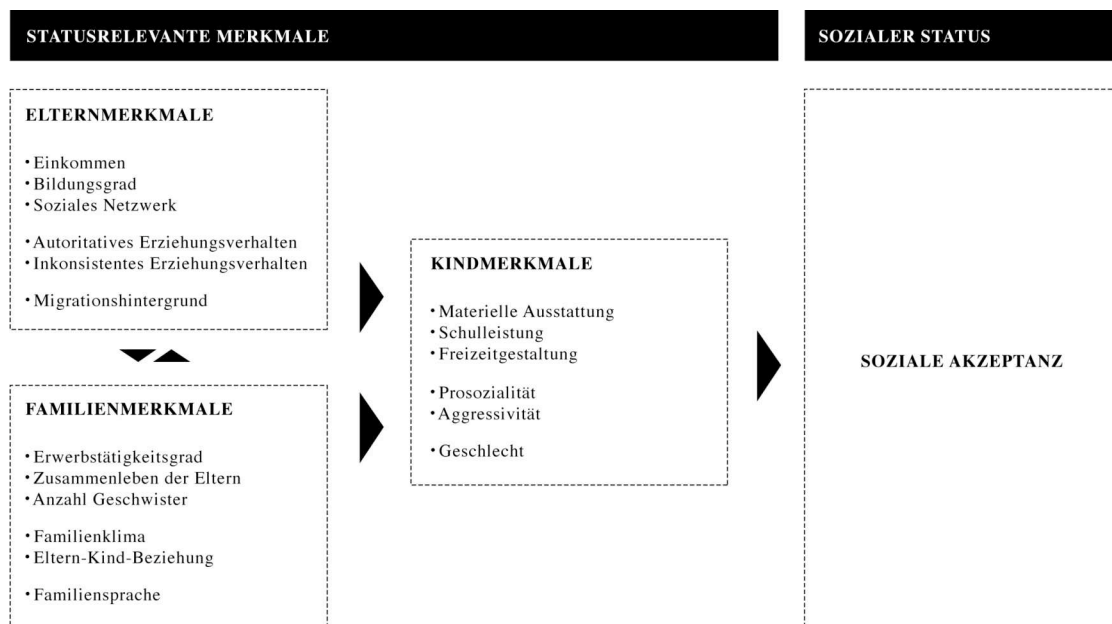


Abbildung 3: Statusrelevante Merkmale und ihre Bedeutung für den sozialen Status eines Kindes in der Schulklasse.

6.1.1 Die Grundannahmen

Mit Rubin et al. geht die vorliegende Arbeit von zwei Annahmen aus. Erstens wird die soziale Akzeptanz durch Peers weitreichend als Funktion der sozialen Kompetenz eines Kindes verstanden. Unter normalen Umständen ist alles andere sekundär. Somit wird zweitens die Entwicklung sozialer Kompetenzen und die daraus folgende soziale Akzeptanz unter Peers als Resultat von Interaktionen von intra-individuellen, inter-individuellen und makro-systemischen Kräften verstanden. Anders gesagt können soziale Akzeptanz und ihre positiven Folgen vermutlich als Produkt einer Kombination biologischer Veranlagungen eines Kindes und von dessen Umwelt, der erfahrenen Sozialisation durch die Eltern, der Qualität der Beziehungen inner- und ausserhalb der Familie, sowie dem Einfluss der Kultur, dem Stress und der sozialen

Unterstützung, welcher das Kind und seine Familie ausgesetzt sind, verstanden werden (aus dem Englischen nach: Rubin, Bukowski & Parker, 1998: 677).

Eine grundsätzliche Annahme auf Eltern- und Familienseite stützt sich auf Bourdieus Prämisse der Genese der Kapitalien von Bourdieus Kapitaltheorie, namentlich auf den Ressourcenansatz, wonach der Besitz von Ressourcen die weitere Akkumulation von Ressourcen begünstigt. Das Fehlen von Ressourcen kann demzufolge als Stressfaktor interpretiert werden. Ein erhöhtes Stressniveau wirkt sich negativ auf die soziale Akzeptanz aus. So führen Cohn, Patterson und Christopoulos, (1991) an, dass zurückgewiesene Kinder häufiger aus Familien kommen, welche signifikantem Stress ausgesetzt sind.

6.2 Hypothesen 1-3: Elternmerkmale

Nach Bourdieus Kapitaltheorie werden die Kapitalien der Eltern auf deren Kinder übertragen. Zudem begünstigt das Verfügen über eine Kapitalart die Akkumulation weiterer Kapitalarten. Die soziale Akzeptanz des Kindes als Statusdimension wird als dessen akkumuliertes soziales Kapital ausgelegt. Insofern wird postuliert, dass sich die Kapitalien der Eltern positiv auswirken auf die soziale Akzeptanz des Kindes.

Hypothese 1:

Je mehr ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital die Eltern haben, desto akzeptierter ist das Kind.

Zahlreiche Studien (siehe Kapitel 5.1.4.1) haben gezeigt, dass sich autoritatives Erziehungsverhalten der Eltern positiv auf das prosoziale Verhalten des Kindes auswirkt. Ebenfalls nachgewiesen wurde immer wieder, dass prosozialere Kinder mehr soziale Akzeptanz erfahren. Zugleich konnte nachgewiesen werden, dass sich inkonsistentes und körperlich bestrafendes Erziehungsverhalten der Eltern begünstigend auf die Aggressivität eines Kindes auswirken. Überwiegend aggressive Kinder wiederum erfahren weniger soziale Akzeptanz. In diesem Sinne wird postuliert:

Hypothese 2:

Je autoritativer das Erziehungsverhalten der Eltern, desto akzeptierter ist das Kind. Je inkonsistenter und körperlich bestrafender das Erziehungsverhalten der Eltern, desto weniger akzeptiert ist das Kind.

Der Migrationshintergrund eines Kindes ist in seiner Auswirkung auf die soziale Akzeptanz eines Kindes wenig untersucht. Gürtler (2005) zeigte einen negativen Zusammenhang auf.

Hypothese 3:

Je stärker die familiäre Kultur der dominanten entspricht, desto akzeptierter ist ein Kind.

6.3 Hypothesen 4-6: Kindmerkmale

Krappmann ordnet ressourcenreicheren Kindern eine stärkere Verhandlungsposition zu im Aushandlungsprozess um die soziale Wirklichkeit. Insofern lässt sich Bourdieus Kapitaltheorie auf die Kinderwelt übertragen. Es wird folgender Zusammenhang zwischen den Kapitalien der Kinder und ihrer sozialen Akzeptanz postuliert:

Hypothese 4:

Je mehr ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital ein Kind zur Verfügung hat, desto akzeptierter ist es.

Zahlreiche Studien (siehe Kapitel 5.2.4) haben aufgezeigt, dass sich soziale Verhaltensdispositionen von Kindern auf deren soziale Akzeptanz auswirken. Prosoziales Verhalten begünstigte die erfahrene soziale Akzeptanz, während das Gegenteil für aggressives Verhalten zutraf. Insofern kann postuliert werden:

Hypothese 5:

Je prosozialer ein Kind, desto akzeptierter ist es. Je aggressiver ein Kind, desto weniger akzeptiert ist es.

Einige Studien (siehe Kapitel 5.2.5) haben das Geschlecht der Kinder miteinbezogen. Sie stellten fest, dass Mädchen beliebter sind und Jungen häufiger extremere Statuspositionen einnehmen. Insofern wird angenommen, dass das Geschlecht eine Rolle spielt hinsichtlich sozialer Akzeptanz eines Kindes. Deshalb wird postuliert:

Hypothese 6:

Das Geschlecht wirkt sich unterschiedlich auf die soziale Akzeptanz aus.

6.4 Hypothesen 7-9: Familienmerkmale

Coleman zufolge ist das familiäre Sozialkapital dann am grössten, wenn das Kind am meisten Aufmerksamkeit der Eltern auf sich vereinen kann. Leben die Eltern zusammen, ist die Mutter nicht erwerbstätig und hat das Kind keine Geschwister, so verfügt es über das grösste familiäre Sozialkapital. Dementsprechend werden folgende Zusammenhänge im Sinne Bourdieus Kapitaltheorie postuliert:

Hypothese 7:

Je mehr familiäres Sozialkapital ein Kind zur Verfügung hat, desto akzeptierter ist es.

Gemäss Schneewind (1992) wirkt sich das Familienklima auf das soziale Verhalten eines Kindes aus. Je wärmer das Familienklima, desto weniger aggressiv verhält sich ein Kind. Je weniger aggressiv, desto beliebter ist es. Dementsprechend wird postuliert:

Hypothese 8:

Je wärmer das allgemeine Familienklima, desto akzeptierter ist das Kind.

Nach Krappmann ist jenes Kind akzeptierter, welchem eine stärkere Verhandlungsposition beim Aushandlungsprozess der sozialen Wirklichkeit zukommt. Dabei spielt die Sprache eine wichtige Rolle. In diesem Sinne wird postuliert:

Hypothese 9:

Wird in der Familie (Schweizer-)Deutsch gesprochen, begünstigt dies die soziale Akzeptanz eines Kindes in seiner Schulklasse.

EMPIRISCHER TEIL

7. Studienbeschrieb

7.1 Stichprobe

Die Datenerhebung erfolgte in Form einer Längsschnittstudie von drei Jahren (2004, 2005, 2006) in der Stadt Zürich. Es wurde im Abstand eines Jahres je einmal die Haupterziehungsperson des Kindes, die Lehrperson (zweimal jährlich) des Kindes und das Kind selbst befragt. Ort der Befragung war bei der Haupterziehungsperson in der Regel zu Hause, ein Café oder das Pädagogische Institut. Die Kinder wurden im Normalfall in der Schule befragt. Den Lehrpersonen wurde der Fragebogen abgegeben. Die Eltern und die Kinder wurden durch eine Interviewerin oder einen Interviewer befragt, die/der die standardisierten Fragen von einem Laptop abgelesen und die Antworten sogleich eingegeben hat. Bei Ausnahmefällen wie Umzug oder Terminschwierigkeiten wurden Nachreiseinterviews organisiert. Diese fanden an denselben Örtlichkeiten statt wie jene mit der Haupterziehungsperson.

Die Daten waren gut zugänglich, da es gelang über 70 Prozent der Eltern davon zu überzeugen, an der Studie teilzunehmen. Diese Teilnahmequote gilt als vergleichsweise hoch. Dank der guten Zusammenarbeit von z-proso mit dem Schul- und Sportdepartement der Stadt Zürich, sowie der Interviewführung in zehn Sprachen²⁸ und der zusätzlichen Bemühung, auch eher schwierig zur Teilnahme motivierbare Gruppen spezifisch anzusprechen, konnte eine sehr heterogene Gruppe befragt werden.

Die Daten wurden mir von z-proso zur Verfügung gestellt, um das soziometrische Instrument theoretisch zu kontextualisieren und empirisch zu untersuchen.

Die behandelte Stichprobe stammt aus der Studie z-proso (Zürcher Projekt zur Entwicklung von Kindern), deren Grundgesamtheit 2'482 Kinder bilden, die im Herbst 2004 in der Stadt Zürich mit der Primarschule begonnen haben. Die Stichprobe umfasst 1'729 Adressen. Die Stichprobe vorliegender Arbeit beläuft sich nach der Datenbereinigung auf 992 (1'240 vor der Bereinigung), beträgt also 79.99 Prozent der Stichprobe von z-proso.

7.1.1 Verwendete Stichprobe je Analyse

Die Antworten aus den Kinderinterviews sind mit der Stichprobe vorliegender Arbeit identisch. Dies deshalb, weil jene Fälle, für welche Kindangaben fehlten, nicht berücksichtigt werden konnten. Für die Analyse der Zusammenhänge mit sozialer Akzeptanz werden 992 Kinder

²⁸ Die Interviews wurden auf Schweizerdeutsch und Deutsch, Albanisch, Englisch, Italienisch, Portugiesisch, Serbokroatisch (Bosnisch, Kroatisch, Montenegrinisch, Serbisch), Spanisch, Tamilisch und Türkisch durchgeführt.

einbezogen. Eltern- und Lehrpersonendaten können fehlende Angaben enthalten. Grundsätzlich wurden jene Fälle jedoch ausgeschlossen, für welche keine Angaben aus den Elterninterviews vorlagen. In das Gesamtmodell, in welchem Eltern-, Kind- und Familienmerkmale vergleichend gegenübergestellt werden, fliessen Fälle nicht ein, bei denen Eltern- oder Lehrpersonenangaben fehlen.

7.2 Durchführung der Untersuchung

Es werden Daten aus unterschiedlichen Befragungswellen verwendet. Die Informationen zum sozialen Status des Kindes wurden im Kinderinterview während der ersten Schuljahrhälfte des Schuljahres 2005 erhoben. Die Informationen der Lehrpersonen wurden Ende des ersten Schuljahres 2004/2005 erhoben und beziehen sich in der Regel auf den Zeitraum des vorangegangenen Jahres. Die Informationen der Elterninterviews wurden während des ersten halben Jahres des Schuljahres 2005 erhoben und bezogen sich in der Regel auf den Zeitraum des vergangenen Jahres. Die standardisierten Interviews wurden von professionell ausgebildeten InterviewerInnen in zehn verschiedenen Sprachen durchgeführt (Eisner, 2005: 12).

7.2.1 InterviewpartnerIn

Es stellte sich schon früh die Frage, wie der Begriff der Eltern im Rahmen der Untersuchung z-proso definiert werden soll. Offensichtlich werden heute Familienmodelle gelebt, welche von der traditionellen Familienform abweichen. Das z-proso-Team hat sich darauf geeinigt, die Haupterziehungsperson des Kindes zu interviewen. Diese Person verbringt die meiste Zeit mit dem Kind und verfügt somit über die meisten Kenntnisse darüber. Es hat sich herausgestellt, dass es sich im Sample vorliegender Arbeit bei 94.4 Prozent der Haupterziehungspersonen um die Mütter oder Adoptivmütter der Kinder handelte: Dies erlaubt bei gewissen Merkmalen der Eltern nur die Mutter einzuschliessen, da in den wenigsten Fällen Informationen zu den Vätern vorliegen. Erschwerend kommt der Umstand hinzu, dass bei Sprachen (z. B. Thailändisch), welche die Interviewenden nicht abdeckten, teilweise die Väter, welche über bessere (Schweizer-) Deutsch-Kenntnisse verfügten, interviewt wurden, obwohl sie nicht die Haupterziehungspersonen sind. Um Verzerrungen zu vermeiden wurden nur die Fälle, in denen (Adoptiv-)Mütter Auskunft gaben, berücksichtigt. Die dadurch entstandene Reduktion des Samples um weitere 5.6 Prozent wurde zu Gunsten der Vergleichbarkeit in Kauf genommen.

Tabelle 1: Häufigkeiten und Prozentwerte der InterviewpartnerInnen in Bezug zum Kind (n=992)

Beziehung InterviewpartnerIn-Kind	Häufigkeit	Prozent
(Adoptiv-)Mutter	936	94.4
(Adoptiv-)Vater	48	4.8
Stiefmutter	1	0.1
Stiefvater	2	0.2
Pflegemutter	2	0.2
Anderer Frau	1	0.1
Anderer Mann	2	0.2
Gesamt	992	100.0

Im Folgenden wird vom Elterninterview gesprochen, auch wenn die Haupterziehungsperson nicht immer ein Elternteil war.

8. Instrumente

In den folgenden Abschnitten werden die Instrumente vorgestellt, mittels welcher die Variablen, die in vorliegender Arbeit untersucht werden, erhoben wurden. Sie werden in der Reihenfolge beschrieben, in welcher sie im theoretischen Überblick angeordnet wurden. Zudem wird die Verteilung der Variablen vorgestellt. Die Antworten, welche die Instrumente generierten, basieren auf Interviews mit den Kindern, den Eltern und den Lehrpersonen. Die jeweiligen Erhebungsinstrumente als solche finden sich im Anhang (Kapitel 1).

8.1 Soziale Akzeptanz: Masse für den sozialen Status eines Kindes in seiner Schulklasse

In Anlehnung an gängige soziometrische Verfahren wurden die Kinder gebeten, in einem ersten Schritt bis zu sechs Kinder aus ihrer Schulklasse zu nennen, die sie auf eine Reise mitnehmen wollen. „Wenn ein Kind auf der Schulreise ein bestimmtes anderes Kind in seiner Nähe haben möchte,“ so die Argumentation Stöckli's (1997: 132), „drückt die getroffene Wahl mit Sicherheit eine bedeutsame Zuneigung aus. Wer sehr häufig gewählt wird, verfügt offensichtlich über eine hohe soziale Attraktivität, ist für viele eine beliebte Wunschgefährtin oder ein beliebter Wunschgefährte.“ Somit, so Stöckli (ebd.) weiter, ist einseitige Wahlhäufigkeit Indikator für Beliebtheit.

In einem zweiten Schritt wurden sie gebeten bis zu sechs Personen zu nennen, die sie nicht mitnehmen wollen. Die Anzahl der Nennungen, die ein Kind auf diese Weise erhielt, wird als positive, respektive negative Nomination bezeichnet. Indem die schulklassenstandardisierten negativen von den schulklassenstandardisierten positiven Nominationen subtrahiert wurden, wurde der Indikator für soziale Akzeptanz – nach Peery (1979 zit. in: Coie, Dodge & Coppotelli, 1982: 558) ‚soziale Präferenz‘ genannt – berechnet.

Gürtler (2005) zufolge wurde auf das andernorts verwendete Mass ‚soziale Beachtung‘ verzichtet. Dieses soll vielfach geringe Reliabilität und prädiktive Stärke gehabt haben. Im Gegensatz dazu liegen für soziale Präferenz Untersuchungen vor, welche deren gute Reliabilität bestätigen (vgl. Rubin, Bukowski & Parker, 1998).

8.2 Einkommen des Haushaltes – Ökonomisches Kapital der Eltern

Das Einkommen wurde im Rahmen der ersten Erhebungswelle der Elterninterviews im Jahre 2004 erfragt. Dazu wurde das jährliche Nettoeinkommen des Haushaltes erhoben anhand der Frage:

„Bitte schätzen Sie das jährliche Einkommen ihres Haushaltes unter Berücksichtigung aller Einkommensquellen. Bitte schliessen Sie das Einkommen aller Haushaltsmitglieder ein. Nennen Sie diejenige Antwortkategorie, die Ihrem Haushaltseinkommen am ehesten entspricht.“

Die interviewte Person konnte sich einer von zehn²⁹ Kategorien zuordnen. Kategorien, Häufigkeiten und Prozentangaben zeigt die folgende Tabelle.

Tabelle 2: Häufigkeiten und Prozentwerte der jährlichen Nettoeinkommen der Familie (n=992)

Einkommen pro Jahr in CHF/Jahr	Häufigkeit	Prozent
Weniger als 31'000	34	3.4
31'000 bis 40'000	38	3.8
40'000 bis 52'000	105	10.6
52'000 bis 66'000	140	14.1
66'000 bis 82'000	181	18.2
84'000 bis 110'000	209	21.1
110'000 bis 140'000	121	12.2
140'000 bis 180'000	55	5.5
Über 180'000	35	3.5
Total	918	92.5
Keine Angabe	74	7.5
Gesamt	992	100.0

Tabelle 2 zeigt die Verteilung der Häufigkeit von Nettoeinkommen³⁰ unter den Familien. Dabei wird ersichtlich, dass die Mittelschicht übervertreten ist im Vergleich zur einkommensschwächeren oder sehr einkommensstarken Schicht. Die 74 Fälle, zu denen die Antworten fehlen, wurden nicht durch Schätzungen ersetzt.

²⁹ Zugunsten einer besseren Übersicht wurden die beiden tiefsten Haushaltseinkommenskategorien zusammengekommen.

³⁰ Hilfreicher wäre gewesen, das Äquivalenzeinkommen zu errechnen, so dass gewichtet wäre, auf wie viele Personen sich das Einkommen verteilt. Dies war im Rahmen vorliegender Arbeit nicht möglich.

8.3 Bildungsgrad – Kulturelles Kapital der Eltern

8.3.1 Schulabschluss

Die Angaben zu den Ausbildungsabschlüssen der Eltern, respektive Haupterziehungspersonen wurden in 10 Stufen unterteilt. Für den Ausbildungsabschluss wurde der jeweils höhere Abschluss eines Elternteils oder der Haupterziehungspersonen herangezogen. War nur ein Elternteil oder eine Haupterziehungsperson vorhanden, wurde deren Ausbildungsabschluss verwendet. Die folgende Tabelle zeigt die Häufigkeit und Prozentwerte der Ausbildungsabschlüsse.

Tabelle 3: Häufigkeiten und Prozentwerte der höchsten Schulabschlüsse beider Eltern (n=992)

Schulabschluss	Häufigkeit	Prozent
Obligatorische Schule ¹	98	9.9
Mittlere Reife ²	375	37.8
Höhere Fachschule	213	21.5
Universitätsabschluss	298	30.0
Total	984	99.2
Keine Angabe	8	0.8
Gesamt	992	100.0

¹ abgeschlossen oder nicht, ² (Lehre, KV, Matur)

Die Tabelle 3 zeigt, dass der höchste Schulabschluss unter den Eltern am häufigsten die mittlere Reife ist. Am zweithäufigsten ist der höchste Schulabschluss der Universitätsabschluss. In zwanzig Prozent der Fälle ist der höchste Abschluss die höhere Fachschule. In nur zehn Prozent der Fälle ist der höchste Abschluss die obligatorische Schule.

8.3.2 Berufsabschluss

Die Angaben zu den Berufsabschlüssen der Eltern (und Haupterziehungspersonen) wurden in 7 Stufen unterteilt. Für den Berufsabschluss wurde der jeweils höhere Abschluss eines Elternteils oder der Haupterziehungspersonen nach den ISEI88-Standards nach Bernahrd Schimpl-Neimanns (2004), herangezogen. War nur ein Elternteil oder eine Haupterziehungsperson vorhanden, wurde deren Berufsabschluss verwendet. Die folgende Tabelle zeigt die Häufigkeit und Prozentwerte der Berufsabschlüsse.

Tabelle 4: Häufigkeiten und Prozentwerte der höchsten Berufsabschlüsse beider Eltern (n=992)

Berufsabschluss (ISEI88-Werte)	Häufigkeit	Prozent
≤ 20	56	5.6
21-30	102	10.3
31-40	153	15.4
41-50	116	11.7
51-60	179	18.0
61-70	163	16.4
71≤	160	16.1
Total	929	93.6
Keine Angabe	63	6.4
Gesamt	992	100.0

Die Tabelle 4 zeigt, dass der höchste Berufsabschluss der Eltern ausgedrückt in ISEI88-Werten mit etwa 15 Prozent etwa gleich häufig vorkommt, wenn er zwischen 31 bis 40 ist oder zwischen 61 bis 70 oder grösser als 71. Zwei weitere Fälle kommen zu etwa zehn Prozent vor: die Gruppe zwischen 21 bis 30 und jene zwischen 41 bis 50. Am häufigsten ist der höchste Berufsabschluss der Eltern mit 18 Prozent im Mittelfeld, also zwischen 51-60. In den wenigsten Fällen ist der höchste Berufsabschluss eher tief und somit gleich oder kleiner als 20.

8.3.3 Schulabschluss und Berufsabschluss

Es wurde angenommen, dass die Variablen des Bildungsgrades und des Einkommens metrisch skaliert sind. Um das Ausmass zu prüfen, in welchem diese Variablen miteinander assoziiert sind und gegebenenfalls Gesamtindizes zu bilden, wurden ihre Korrelationen berechnet. Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse.

Tabelle 5: Interkorrelationen zwischen Schul-, Berufsabschluss und Nettoeinkommen der Eltern (oder Haupterziehungspersonen) (Pearson) (n=869-929)

Item	Höchster Schulabschluss	Höchster Berufsabschluss	Einkommen
Höchster Schulabschluss	—		
Höchster Berufsabschluss	.688**	—	
Einkommen	.405**	.490**	—

**p≤.01; *p≤.05; +p≤.10

Tabelle 5 zeigt die Korrelationen zwischen Schul-, Berufsabschluss und Nettoeinkommen untereinander. Da zwischen Schul- und Berufsabschluss eine hohe Korrelation ($r=.688$, $p<.01$; $n=929$) vorhanden war, wurde daraus das Gesamtmass ‚Bildungsgrad‘ gebildet ($M=3.59$; $SD=1.3$). Dazu wurde jeweils der Durchschnitt aus beiden Angaben berechnet. Dies diente für spätere Berechnungen von multiplen Regressionen der Vermeidung von Verzerrungen durch Multikollinearität einerseits und von Informationsverlust durch die Beschränkung auf nur eine der beiden Angaben andererseits. Die Variable ‚Bildungsgrad‘ hing mit dem Einkommen zu $r=.495$ (Pearsons r ; $p<.01$, $n=869$) zusammen. Aufgrund dieses relativ niedrigen

Zusammenhangs, können Bildungsgrad und Einkommen als zwei unterschiedliche Indikatoren des sozioökonomischen Status der Eltern betrachtet werden (Gürtler, 2005).

8.3.4 Soziales Kapital – Soziales Kapital der Mutter

In 94 Prozent der Fälle sind nur Angaben zur Freundeszahl der Mutter vorhanden. Zugunsten der Vergleichbarkeit wurden die Freundeszahlen anderer Interviewpartnerinnen oder Interviewpartner nicht berücksichtigt. Um einen Überblick zu gewinnen wurden Gruppen gebildet nach Anzahl. In der Regressionsanalyse jedoch wurde nicht mit diesen Gruppen gerechnet sondern mit der fortlaufenden Zahl Freunde. Folgende Tabelle ermöglicht einen Überblick:

Tabelle 6: Häufigkeiten und Prozentwerte Anzahl Freunde der Mutter (n=992)

Anzahl Freunde	Häufigkeit	Prozent
0	44	4.4
1-5	542	54.6
6-10	223	22.5
11-15	36	3.6
16-20	35	3.5
21≤	16	1.6
Total	896	90.3
Keine Angabe	96	9.7
Gesamt	992	100.0

Tabelle 6 zeigt, wie häufig die befragte Person angab, eine gewisse Anzahl Freunde zu haben. Nur 4.4 Prozent haben angegeben, keine Freunde zu haben. Mit beinahe 55 Prozent haben die meisten Mütter angegeben, zwischen einem und fünf Freunden zu haben. Am zweithäufigsten wurde eine Freundeszahl von zwischen sechs und zehn genannt. Mit etwa 3.5 Prozent wurde beinahe gleich häufig (im Vergleich aber selten) Freundeszahlen von zwischen elf bis fünfzehn und sechzehn bis zwanzig Personen genannt. Mit 1.6 Prozent gaben die wenigsten Mütter an, einundzwanzig oder mehr Freunde zu haben. Zu fast 10 Prozent der in vorliegender Arbeit betrachteten Fälle fehlt die Angabe zu der Freundeszahl der Mutter des Kindes.

8.3.5 Erziehungsverhalten – soziales Verhalten der Eltern

In vorliegender Arbeit wird das Erziehungsverhalten der Eltern betrachtet und nicht der Erziehungsstil. Das Erziehungsverhalten bildet ab, wie sich die Eltern gemäss eigenen Angaben in bestimmten Situationen verhalten. Im Unterschied dazu bildet der Erziehungsstil ab, wie sich die Eltern gemäss eigenen Angaben in bestimmten Situationen ihren Wertvorstellungen entsprechend verhalten *würden*. Es ist möglich, dass sich diese beiden Indikatoren zur Erziehung weitgehend decken. Um zu verhindern, dass habitusspezifische Erziehungsideale in die Regression aufgenommen werden, welche mit sozioökonomischen Variablen Multikollinearität aufweisen, wird das Erziehungsverhalten betrachtet. Es ist jedoch nicht auszuschliessen, dass auch dieses Angaben enthält, welche durch habitusspezifische soziale Erwünschbarkeit verzerrt sind.

Das Erziehungsverhalten der Eltern wurde während des Elterninterviews der zweiten Welle im Rahmen des *Items Alabama Parenting Questionnaire* (Shelton, Frick & Wootton, 1996) erhoben. Die möglichen Antworten entsprechen der Likert Skala (nie, selten, manchmal, häufig, immer). Um standardisierte Fehler zu vermeiden, erschienen die Fragen in jedem Interview in zufallsgenerierter Reihenfolge auf dem Computerbildschirm. Schliesslich wurde das Erziehungsverhalten in gewisse Items zusammengefasst. Für vorliegende Arbeit wird einerseits das Item autoritatives Erziehungsverhalten betrachtet. Zudem wurden die Items inkonsistentes Erziehungsverhalten und körperliche Bestrafung zusammengefasst. Es wird fortlaufend als inkonsistentes Erziehungsverhalten bezeichnet. Folgende Tabelle gibt Auskunft über die Verteilung der verschiedenen Erziehungsverhalten.

Tabelle 7: Deskriptive Kennwerte zu den Erziehungsverhalten (EV) (n=956)

Erziehungsverhalten	Mittelwert (Standardabweichung)	Cronbachs Alpha
Autoritatives EV	3.15 (0.51)	0.62
Inkonsistentes ³¹ EV	1.56 (0.77)	0.58 ¹ / .54 ²

¹ inkonsistentes (ohne körperlich bestrafendes) Erziehungsverhalten

² körperlich bestrafendes Erziehungsverhalten

Tabelle 7 zeigt Mittelwert, Standardabweichung und Cronbach Alpha der Erziehungsverhaltensvariablen. Der Mittelwert beträgt für das autoritative Erziehungsverhalten 3.15 mit einer Standardabweichung von .51 und für das inkonsistente (Summe des inkonsistenten und körperlich bestrafenden) Erziehungsverhaltens einen Mittelwert von 1.56 mit einer Standardabweichung von .77. Das Cronbachs Alpha beträgt für das autoritative Erziehungsverhalten .62, für das inkonsistente Erziehungsverhalten (ohne körperlich bestrafendes) .58 und für das körperlich bestrafende Erziehungsverhalten .54.

Für die Regressionsanalyse soll geklärt sein, ob von einer Multikollinearität ausgegangen werden soll hinsichtlich der verschiedenen Erziehungsverhaltensweisen. Folgende Tabelle zeigt daher die Korrelation zwischen den beiden Erziehungsverhaltens-Items:

Tabelle 8: Interkorrelationen zwischen den Erziehungsverhaltens Variablen autoritatives Erziehungsverhalten und inkonsistentes Erziehungsverhalten (EV) (Pearson) (n=956)

Item	Inkonsistentes Erziehungsverhalten	Autoritatives Erziehungsverhalten
Autoritatives Erziehungsverhalten	.03	—
Inkonsistentes Erziehungsverhalten	—	—

³¹ Summe des inkonsistenten und körperlich bestrafenden Erziehungsverhaltens

Es besteht, wie Tabelle 8 zeigt, mit dem Korrelationskoeffizienten von .03 keine Korrelation zwischen dem Erziehungsverhaltens-Item autoritatives Erziehungsverhalten und jenem des inkonsistenten Erziehungsverhalten. Eine Multikollinearität kann somit ausgeschlossen werden. Die Variablen des Erziehungsverhaltens, welche auf verschiedenen Items basieren, wurden von z-proso übernommen.

8.3.6 Migrationshintergrund – zugeschriebenes Merkmal der Eltern

Als Migrationshintergrund des Kindes gilt der Geburtsort der Eltern. Sind beide Eltern in der Schweiz geboren, hat das Kind keinen Migrationshintergrund, sind beide nicht in der Schweiz geboren, hat es einen doppelten Migrationshintergrund. Zusätzlich gibt es die dritte Gruppe von Kindern, bei welchen ein Elternteil in der Schweiz und einer nicht in der Schweiz geboren wurde; diese Kinder haben einen einfachen Migrationshintergrund.

Tabelle 9: Häufigkeiten und Prozentwerte der Kinder mit keinem, einem einfachen oder einem doppelten Migrationshintergrund (n=992)

Migrationshintergrund	Häufigkeit	Prozentwerte
Kein Migrationshintergrund	232	23.4
Einfacher Migrationshintergrund	200	20.2
Doppelter Migrationshintergrund	338	34.1
Total	770	77.6
Keine Angabe	222	22.4
Gesamt	992	100.0

Tabelle 9 zeigt an wie häufig ein Kind einen einfachen oder einen doppelten Migrationshintergrund hat. Während 90 Prozent der Kinder in der Schweiz geboren sind, trifft dies nur für 34 Prozent der Väter (n=779) und 45 Prozent der Mütter (n=966) zu. Keine Aussagen lassen sich über die Kinder machen, bei welchen nur über ein Elternteil Angaben bekannt sind. Die Variable wird dichotomisiert in die Berechnungen aufgenommen.

8.4 Kindmerkmale

8.4.1 Materielle Ausstattung – ökonomisches Kapital des Kindes

Die materielle Ausstattung eines Kindes konstituiert die Summe des Besitzes eines eigenen Fernsehers, einer eigenen Spielkonsole oder eines eigenen Computers. Folgende Tabelle gibt Aufschluss darüber wie häufig Kinder über einen oder mehrere dieser Gegenstände verfügten.

Tabelle 10: Materielle Ausstattung des Kindes gemäss Elterninterview (n=992)

Materielle Ausstattung	Häufigkeit	Prozent
0	625	63.0
1	223	22.5
2	117	11.8
3	27	2.7
Gesamt	992	100.0

Tabelle 10 zeigt die Häufigkeit, mit welcher ein Kind einen Fernseher, eine Spielkonsole oder einen Computer in seinem Zimmer hat. Mit 63 Prozent verfügt die Mehrheit der Kinder nicht über einen eigenen Fernseher, eine eigene Spielkonsole oder einen eigenen Computer im Zimmer. Über einen oder zwei solcher Gegenstände im Zimmer verfügen 34.3 Prozent der Kinder. Nur etwa drei Prozent und somit ein sehr kleiner Teil der Kinder hat einen Fernseher, eine Spielkonsole und einen Computer im Zimmer.

8.4.2 Schulleistung – kulturelles Kapital des Kindes

Als Mass für die Schulleistung wird der Durchschnitt der Entwicklung der Schulleistung von Mathematik und Sprache im Vergleich zum Altersdurchschnitt genommen. Es handelt sich dabei um die Beurteilung der relativen Schulleistung eines Kindes durch die Lehrperson.

Tabelle 11: Interkorrelationen zwischen der Schulleistung im Rechnen und in der Sprache gemäss Einschätzung der Lehrperson (Pearson) (n=974)

Item	Rechnen	Sprache
Sprache	.631**	—
Rechnen	—	—

**p≤.01; *p≤.05; +p≤.10

Tabelle 11 zeigt an wie hoch die Unterschiedlichen Masse für die Schulleistung miteinander assoziiert sind. Die hohe Interkorrelation von .631** erlaubt die Bildung einer Variablen ‚Schulleistung‘. Damit kann in der Regressionsanalyse Multikollinearität vermieden werden. Die Schulleistung bildet den Durchschnitt der Verbesserung der Rechen- und Sprachleistung des Kindes ab. Folgende Tabelle gibt Auskunft über die Verteilung der relativen Leistung unter den Schulkindern.

Tabelle 12: Häufigkeiten und Prozentwerte der Schulleistung im Vergleich zum Altersdurchschnitt gemäss Lehrpersoneneinschätzung (n=992)

Schulleistung	Häufigkeit	Prozent
Viel besser	29	2.9
Etwas besser	115	11.6
Gleich	346	34.9
Etwas schlechter	317	32.0
Viel schlechter	167	16.8
Total	974	98.2
Keine Angabe	18	1.8
Gesamt	992	100.0

Tabelle 12 zeigt die Häufigkeitsverteilung der Schulleistung der Primarschulkinder im Vergleich zum Altersdurchschnitt gemäss Lehrpersoneneinschätzung. Am häufigsten wird die Schulleistung der Kinder mit 48.8 Prozent durch die Lehrperson als unter dem Altersdurchschnitt liegend eingeschätzt. Die Schulleistung etwa eines Drittels der Kinder entspricht mit 34.9 Prozent dem Altersdurchschnitt. Besser als der Altersdurchschnitt sind gemäss Lehrpersoneneinschätzung insgesamt 14.5 Prozent. Zu 1.8 Prozent der Kinder fehlt eine Einschätzung der Schulleistung durch die Lehrperson.

8.4.3 Freizeitgestaltung – soziales Kapital des Kindes

Die Freizeitgestaltung mit anderen Kindern lässt sich mit der Erschliessung weiterer Übungsräume für soziale Interaktionen gleichsetzen. Besucht ein Kind in seiner Freizeit Musik-, Tanz- oder Theaterunterricht, geht es in den Religionsunterricht, in die Kirche oder spielt es zu Hause mit seinen Freundinnen und Freunden, leistet es indirekt oder direkt Beziehungsarbeit im Sinne Bourdieus. Dies könnte sich förderlich auf seine soziale Kompetenz auswirken. Die Freizeit wird als Summe der Tage bestimmt, an welchen das Kind zu Hause mit Freunden spielt, an religiösen Veranstaltungen (Religionsunterricht oder Kirche) oder an einem Musik-, Tanz- oder Theaterkurs teilnimmt. Die Summe dieser Anzahl Tage ist in folgender Tabelle aufgelistet:

Tabelle 13: Häufigkeiten und Prozentwerte zu der Variable Freizeitgestaltung (n=992)

Anzahl Tage	Häufigkeit	Prozent
0	34	3.4
1	88	8.9
2	154	15.5
3	249	25.1
4	186	18.8
5	131	13.2
6	60	6.0
7	41	4.1
8	23	2.3
9	13	1.3
10	7	0.7
13	1	0.1
Total	987	99.5
Keine Angabe	5	0.5
Gesamt	992	100.0

Tabelle 13 zeigt an wievielen Tagen der Woche ein Kind einer Freizeitaktivität nachgeht, bei welcher es mit weiteren Kindern interagiert. Mit fast 60 Prozent geht über die Hälfte aller Kinder zwischen zwei bis und mit vier Tagen pro Woche einer der oben genannten Freizeitaktivitäten nach. Die meisten Kinder, also 25 Prozent, gehen an drei Tagen der Woche einer solchen Freizeitaktivität nach. Es gibt auch Kinder, welche an einem Tag mehr als nur einer dieser Freizeitaktivitäten nachgehen. Mit 4.5 Prozent machen sie allerdings nur einen kleinen Teil aus. Ein weiterer kleiner Anteil der Kinder, nämlich 3.4 Prozent, geht keiner dieser Freizeitaktivitäten nach. Keine Angaben liegen zu 0.5 Prozent der Kinder vor.

Folgende Tabelle 14 zeigt den Mittelwert und die Standardabweichung der Variable Freizeitgestaltung (Besuch von Musik-, Tanz- oder Theaterunterricht, von Religionsunterricht oder Kirche oder zu Hause mit Freunden und Freundinnen spielen):

Tabelle 14: Deskriptive Kennwerte zur Freizeitgestaltung (n=992)

Item	Mittelwert	Standardabweichung
Freizeitgestaltung	3.620	1.969

8.4.4 Soziale Verhaltensdispositionen des Kindes

Es werden zwei verschiedene Verhaltensweisen von Kindern in Bezug gesetzt zur sozialen Akzeptanz des Kindes in seiner Schulklasse. Zum einen jenes Verhalten, welches sich unter prosozialem Verhalten zusammenfassen lässt, und zum anderen jenes, das sich unter aggressivem Verhalten bündeln lässt. Es geht um die Rezeption des Verhaltens des Kindes durch die

Gleichaltrigen im Rahmen der Schulklasse. Daher wurden die Einschätzungen der Lehrperson berücksichtigt und nicht jene der Haupterziehungspersonen.

Um zu überprüfen, wie stark diese beiden sozialen Verhaltensdispositionen miteinander zusammenhängen, wurde ihr Korrelationskoeffizient berechnet. Folgende Tabelle zeigt, dass mit $r = -.271$ eine mittlere negative, hochsignifikante Korrelation besteht zwischen prosozialen und aggressiven Verhaltensdispositionen. Kinder, die sich prosozialer verhalten, sind demzufolge tendenziell weniger aggressiv. Diese Korrelation ist aber nicht so stark, dass eine Verhaltensdisposition ausreichen würde, um den Sachverhalt des Einflusses von prosozialem und aggressivem Verhalten auf die soziale Akzeptanz eines Kindes zu prüfen. Eine Multikollinearität kann somit ausgeschlossen werden.

Tabelle 15: Interkorrelationen zwischen Prosozialität und Aggressivität des Kindes gemäss Lehrpersoneneinschätzung (Pearson) (n=977)

Item	Prosozialität	Aggressivität
Aggressivität	-.271**	–
Prosozialität	–	–

**p≤.01; *p≤.05; +p≤.10

Tabelle 16: Mittelwerte und Standardabweichungen der Prosozialität und der Aggressivität des Kindes gemäss Lehrpersoneneinschätzung (Pearson) (n=977)

Item	Mittelwert (Standardabweichung)	Cronbachs Alpha
Prosozialität	2.316 (.846)	.923
Aggressivität	.490 (.605)	.934

**p≤.01; *p≤.05; +p≤.10

Tabelle 16 zeigt den Mittelwert, die Standardabweichung sowie das Cronbachs Alpha der sozialen Verhaltensdispositionen. Während Prosozialität linksschief verteilt ist mit einem Mittelwert von 2.316 und einer Standardabweichung von .846, ist Aggressivität rechtsschief verteilt, mit einem Mittelwert von .490 und einer Standardabweichung von .605. Sowohl die Prosozialität als auch die Aggressivität haben ein relativ hohes Cronbachs Alpha.

Die Variablen der sozialen Verhaltensdispositionen des Kindes, welche auf verschiedenen Items basieren, wurden von z-proso übernommen.

8.4.5 Geschlecht des Kindes

Das Geschlecht des Kindes wurde vom Schul- und Sportdepartement der Stadt Zürich zusammen mit der Adresse an das z-proso Team übergeben. Mit 49 Prozent Mädchen und 51 Prozent Jungen sind die Geschlechter ungefähr gleich stark vertreten³², wie folgende Tabelle zeigt:

³² Die Geschlechterverhältnisse in den jeweiligen Klassen können dagegen variieren. Dem weiter nachzugehen hätte den Rahmen vorliegender Arbeit gesprengt.

Tabelle 17: Häufigkeiten und Prozentwerte der Angaben für die Variable ‚Geschlecht‘ (n=992)

Geschlecht	Häufigkeit	Prozent
Weiblich	487	49.1
Männlich	505	50.9
Gesamt	992	100.0

Tabelle 17 zeigt, dass das Sample vorliegender Arbeit acht Mädchen mehr umfasst als Jungen. Die Variable wird dichotomisiert in die Berechnungen aufgenommen.

8.5 Familienmerkmale

8.5.1 Familiäres Sozialkapital

8.5.1.1 Erwerbstätigkeitsgrad der Mutter

Der Erwerbstätigkeitsgrad der Mutter wurde im Rahmen der Elterninterviews erfragt. Da mit 94 Prozent in den meisten Fällen die Mutter Interviewpartnerin war, werden die Angaben über die Berufstätigkeit der Mutter herangezogen für die weitere Analyse. Die folgende Tabelle gibt Aufschluss über die Häufigkeit und Prozentwerte der Angaben über die Beschäftigungsverhältnisse der Mütter.

Tabelle 18: Häufigkeiten und Prozentwerte der Erwerbstätigkeit der Mutter (n=992)

Erwerbstätigkeitsgrad	Häufigkeit	Prozent
Nicht erwerbstätig (<20 %)	115	11.6
Teilzeit erwerbstätig (21-80 %)	369	37.2
Voll erwerbstätig (> 80 %)	168	16.9
Total	652	65.7
Keine Angabe	340	34.3
Gesamt	992	100.0

Die Tabelle 18 zeigt, dass mit fast 40 Prozent der grösste Anteil der Mütter einer Teilzeitarbeit nachgeht. Mit etwa 11 Prozent geht der geringste Anteil der Mütter keiner oder weniger als 21 Prozent Lohnarbeit nach. Voll erwerbstätig sind beinahe 17 Prozent der Mütter. Es fehlen Angaben zu 34 Prozent der Mütter.

Die Variable wird dichotomisiert in die Berechnungen aufgenommen.

8.5.1.2 Zusammenleben der Eltern

Ob ein Kind mit seinen leiblichen Eltern zusammenlebt, wurde im Haupterziehungspersoneninterview erfasst. Es wird unterschieden zwischen Kindern, welche mit ihren leiblichen Eltern (oder Adoptiveltern), und jenen, welche nicht mit beiden leiblichen Eltern zusammenleben. Folgende Tabelle gibt Auskunft darüber:

Tabelle 19: Häufigkeiten und Prozentwerte der Angaben für die Variable ‚Zusammenleben der Eltern‘ (n=992)

Item	Häufigkeit	Prozent
Eltern zusammen lebend	778	78.4
Eltern nicht zusammen lebend	214	21.6
Gesamt	992	100.0

Tabelle 19 zeigt, dass mit fast 80 Prozent die Mehrheit der Kinder mit beiden leiblichen Eltern zusammen lebt. Etwa 20 Prozent der Kinder leben nicht mit beiden leiblichen Eltern.

Die Variable wird dichotomisiert in die Berechnungen aufgenommen.

8.5.1.3 Geschwister

Die Anzahl der Geschwister wurde von den Eltern erfragt. Tabelle 20 zeigt wie die Geschwisterzahl unter den untersuchten Kindern verteilt ist.

Tabelle 20: Häufigkeiten und Prozentwerte für die Anzahl Geschwister (n=992)

Anzahl Geschwister	Häufigkeit	Prozent
Keine Geschwister	207	20.9
1 Geschwister	507	51.1
2 Geschwister	220	22.2
3 Geschwister	44	4.4
4 Geschwister	11	1.1
5 Geschwister	2	.2
6 Geschwister	1	.1
Gesamt	992	100.0

Die Hälfte der Kinder hat ein Geschwister. Mit ungefähr 20 Prozent haben etwa gleich viele Kinder kein oder zwei Geschwister. Wenige Kinder (4 Prozent) haben drei Geschwister oder vier (1 Prozent). Nur drei Kinder haben fünf oder sechs Geschwister.

Tabelle 21: Häufigkeiten und Prozentwerte für die Anzahl Kinder, mit, respektive ohne Geschwister (n=992)

Anzahl Geschwister	Häufigkeit	Prozent
Geschwister	785	79.1
Keine Geschwister	207	20.9
Gesamt	992	100.0

Tabelle 21 zeigt wie viele Kinder Geschwister haben und wie viele keine haben. Mit fast 80 Prozent hat die Mehrzahl der Kinder ein oder mehrere Geschwister, während etwa 20 Prozent keine Geschwister haben.

Die Variable wird dichotomisiert in die Berechnungen aufgenommen.

8.5.2 Familienklima

Das Familienklima umfasst die Items ‚Familienklima‘, wie es im Elterninterview generell eingeschätzt wurde und ‚Qualität der Eltern-Kind-Beziehung‘.

Folgende Tabelle zeigen Mittelwerte und Standardabweichungen sowie das Crohnbachs Alpha der jeweiligen Items.

Tabelle 22: Deskriptive Kennwerte zum Familienklima (n=964)

Item	Mittelwert (Standardabweichung)	Crohnbachs Alpha
Familienklima	4.38 (.56)	.546
Eltern-Kind-Beziehung	3.10 (.40)	.678

**p≤.01; *p≤.05; +p≤.10

Gemäss Tabelle 22 zum Item Familienklima beträgt der Mittelwert 4.38, die Standardabweichung .56 und das Crohnbachs Alpha .546.

Die Korrelation zwischen dem Faktor Familienklima und Qualität der Beziehung zwischen den Eltern ist mit .539** (n=800) relativ hoch. Um bei der Regressionsanalyse eine Multikollinearität zu vermeiden, wird die Qualität der Elternbeziehung ersetzt durch das Familienklima.

Die Variable des Familienklimas und jene der Eltern-Kind-Beziehung, welche auf verschiedenen Items beruhen, wurden von z-proso übernommen.

8.5.3 Familiensprache – zugeschriebenes Merkmal der Familie

Um zu ergründen, welche Sprache in der Familie am häufigsten gesprochen wird, wurde im Elterninterview meist die Haupterziehungsperson gefragt, in welcher Sprache sie mit dem Kind spricht. Da das Kind die meiste Zeit zu Hause mit dieser Person verbringt, kann diese Sprache als Familiensprache ausgelegt werden.

Die Variable wurde dichotomisiert. Dies macht insofern Sinn, als dass es neben der (schweizer-) deutschen Sprachgruppe keine weitere grosse Sprachgruppe gab.

Tabelle 23: Häufigkeiten und Prozentwerte der Angaben für die Variable ‚Familiensprache‘ (n=992)

Familiensprache	Häufigkeit	Prozent
(Schweizer-)Deutsch	608	61.3
Nicht (Schweizer-)Deutsch	384	38.7
Gesamt	992	100.0

Tabelle 23 zeigt die Häufigkeit mit welcher Kinder in ihrer Familie (Schweizer-)Deutsch sprechen oder nicht. Wie bereits erwähnt sind 90 Prozent der Kinder in der Schweiz geboren,

während dies nur für 34 Prozent der Väter (n=779) und 45 Prozent der Mütter (n=966) zutrifft. Dieser Umstand wirkt sich auf die Familiensprache aus, wie Tabelle 23 zeigt. Während mit etwa 60 Prozent über die Hälfte der Kinder zu Hause (Schweizer-)Deutsch spricht, sprechen fast 40 Prozent der Kinder zu Hause eine andere Sprache.

Die Variable wird dichotomisiert in die Berechnungen aufgenommen.

9. Ergebnisse

Zuerst werden die verwendeten statistischen Verfahren vorgestellt. Weiter folgt eine Untersuchung der bivariaten Beziehungen zwischen den betrachteten Merkmalen und der sozialen Akzeptanz. Schliesslich werden Regressionsanalysen durchgeführt.

Der Ergebnisteil gliedert sich jeweils in drei Teile. Nach der Darstellung der Bedeutung von Elternmerkmalen für die soziale Akzeptanz, befasst sich der zweite Teil mit der Rolle der Kindmerkmale für die soziale Akzeptanz. Der dritte Teil beschäftigt sich mit der Bedeutung von Familienmerkmalen für die Akzeptanz eines Kindes in seiner Schulklassse. Abschliessend werden in einem Regressionsmodell alle Merkmale aufgenommen.

9.1 Methode

9.1.1 Statistisches Verfahren

In den folgenden Abschnitten werden die statistischen Analyseverfahren beschrieben, welche zur Überprüfung der Hypothesen angewandt wurden. Zu ihrer Berechnung wurde das Statistikprogramm SPSS für Macintosh, Version 16 verwendet.

9.1.2 Untersuchung der prädiktiven Bedeutung von Merkmalen für die soziale Akzeptanz

Um in Erfahrung zu bringen, welche Eltern-, Kind- und Familienmerkmale mit der sozialen Akzeptanz zusammenhängen, wurde untersucht, ob bivariate Korrelationen mit der sozialen Akzeptanz des Kindes vorliegen.

9.1.3 Untersuchung der relativen Bedeutung von Merkmalen

Um zu ermitteln, welche Merkmale eigenständig zu sozialer Akzeptanz beitragen – um also den relativen Beitrag jedes Prädiktors zu erfassen – wurden multiple Regressionen berechnet. Für die Erklärung der Akzeptanz wurde je ein Modell für Elternmerkmale, für Kindmerkmale wie auch für Familienmerkmale berechnet. Ausgeschlossen wurden jene Merkmale, welche nicht bivariat mit sozialer Akzeptanz zusammenhängen oder welche mit weiteren Prädiktoren interkorrelierten ($r > .50$).³³

³³ Eine Tabelle der Interkorrelationen findet sich im Anhang.

9.2 Bivariate Zusammenhänge von Eltern- Kind- und Familienmerkmalen mit sozialer Akzeptanz

9.2.1 Bivariate³⁴ Zusammenhänge zwischen Elternmerkmalen und sozialer Akzeptanz

Folgende Tabelle gibt Aufschluss über die bivariaten Zusammenhänge zwischen nicht-verhaltensbezogenen und verhaltensbezogenen Elternmerkmalen mit der sozialen Akzeptanz eines Kindes in seiner Schulklasse. Ebenfalls ersichtlich wird, inwiefern sich diese bivariaten Zusammenhänge hinsichtlich ihrer Signifikanz voneinander unterscheiden (vgl. rechte Spalte):

Tabelle 24: Korrelationen zwischen Elternmerkmalen und sozialer Akzeptanz (Pearsons r) (n=770-966)

Elternmerkmale	Akzeptanz
Einkommen (n=918)	.138**
Bildungsgrad (n=929)	.130**
Soziales Netzwerk (n=896)	.002
Autoritativ (n=966)	-.082*
Inkonsistent (n=956)	-.153**
Einfachen vs. keinen oder doppelten (n=770)	.041
Doppelten vs. einfachen oder keinen (n=770)	-.233**

**p≤.01; *p≤.05; +p≤.10

Tabelle 24 zeigt die Assoziationen von Elternmerkmalen mit der sozialen Akzeptanz des Kindes. Es liegen Korrelationen vor zwischen Elternmerkmalen und sozialer Akzeptanz. Diese sind von schwacher und mittlerer Stärke. Hochsignifikante und schwache Zusammenhänge mit sozialer Akzeptanz finden sich für sozioökonomische Merkmale wie Einkommen und Bildungsgrad, sowie für das inkonsistente Erziehungsverhalten. Für das autoritative Erziehungsverhalten findet sich eine schwache signifikante Korrelation. Mittlere hochsignifikante Korrelationen finden sich für den doppelten Migrationshintergrund. Keine Korrelation besteht zwischen dem sozialen Netzwerk der Mutter und einem einfachen Migrationshintergrund.

Das *ökonomische Kapital* (Nettoeinkommen des Haushaltes pro Jahr) korreliert mit .138 schwach positiv und hochsignifikant mit der sozialen Akzeptanz des Kindes.

Das *kulturelle Kapital* (Bildungsgrad) korreliert mit .130 schwach hochsignifikant mit der sozialen Akzeptanz des Kindes. Der Berufsabschluss (n=929) alleine betrachtet hängt hochsignifikant mit .132 und der Bildungsabschluss (n=984) hochsignifikant mit .103 mit der sozialen Akzeptanz des Kindes zusammen.

³⁴ Die Stärke der bivariaten Zusammenhänge wird nach Rainer Diaz-Bone (2006) beurteilt.

Das *soziale Kapital* wird über das soziale Netzwerk der Mutter abgebildet. Die Grösse des sozialen Netzwerks der Mutter hängt mit .002 nicht mit der sozialen Akzeptanz des Kindes zusammen.

Autoritatives Erziehungsverhalten korreliert mit -.082 schwach negativ signifikant mit der sozialen Akzeptanz des Kindes.

Inkonsistentes Erziehungsverhalten -.153 hängt schwach hochsignifikant negativ mit der sozialen Akzeptanz des Kindes zusammen. Einzeln betrachtet hängen sowohl körperliches Bestrafen (n=964) mit -.156**, wie auch inkonsistentes Erziehungsverhalten (n=957) mit -.096** negativ und hochsignifikant mit der sozialen Akzeptanz des Kindes zusammen. (Untereinander korrelieren diese Erziehungsverhalten (n=956) mit .255** hochsignifikant).

Es wurde hinsichtlich *Migrationshintergrund* unterschieden zwischen einfachem (ein Elternteil nicht aus der Schweiz) und doppeltem (beide Eltern nicht aus der Schweiz) Migrationshintergrund. Es zeigt sich ein mittlerer hochsignifikanter negativer Zusammenhang mit -.233 zwischen doppeltem Migrationshintergrund und sozialer Akzeptanz eines Kindes. Bei einem einfachen Migrationshintergrund liegt mit .041 keine Korrelation vor. Liegt kein Migrationshintergrund vor, so lässt sich mit .213 ein mittlerer hochsignifikanter positiver Zusammenhang feststellen mit der sozialen Akzeptanz des Kindes.

Die Elternmerkmale ‚soziales Netzwerk‘ der Mutter und einfacher Migrationshintergrund können nicht weiter untersucht werden, da sie nicht mit der sozialen Akzeptanz korrelieren.

9.2.2 Bivariate Zusammenhänge zwischen Kindmerkmalen und sozialer Akzeptanz

Folgende Tabelle gibt Aufschluss über die bivariaten Zusammenhänge von nicht-verhaltensbezogenen und verhaltensbezogenen Kindmerkmalen mit sozialer Akzeptanz. Zudem zeigt sie, inwiefern sich diese bivariaten Zusammenhänge hinsichtlich ihrer Signifikanz voneinander unterscheiden (vgl. rechte Spalte):

Tabelle 25: Korrelationen zwischen Kindmerkmalen und sozialer Akzeptanz (Pearsons r) (n=974-992)

Kindmerkmale	Akzeptanz
Materielle Ausstattung (n=992)	-.071*
Schulleistung (n=974)	.249**
Freizeitgestaltung (n=992)	.110**
Prosozialität (n=980)	.136**
Aggressivität (n=979)	-.234**
Geschlecht ³⁵ (n=992)	-.051

**p≤.01; *p≤.05; +p≤.10

³⁵ Mädchen=0; Jungen=1

Tabelle 25 zeigt die Zusammenhänge zwischen den Merkmalen eines Kindes und dessen sozialer Akzeptanz. Zwischen Kindmerkmalen und sozialer Akzeptanz liegen schwache bis mittlere Assoziationen vor, die nicht signifikant bis hochsignifikant sind. Mittlere hochsignifikante Korrelationen finden sich den Erwartungen entsprechend für die schulische Leistung und aggressive Verhaltensdispositionen. Schwach hochsignifikant sind die Freizeitaktivitäten wie auch prosoziale Verhaltensdispositionen mit der sozialen Akzeptanz assoziiert. Schwach signifikant ist die materielle Ausstattung des Kindes mit der Akzeptanz korreliert. Keine signifikante Assoziation kann zwischen dem biologischen Geschlecht und der sozialen Akzeptanz gefunden werden.

Das *ökonomische Kapital* eines Kindes umfasst dessen Eigentum an Fernseher, Spielkonsole oder Computer. Die einzelnen Gegenstände korrelierten wie folgt mit der Akzeptanz eines Kindes: Fernseher $-.069^*$, Spielkonsole $-.039$, Computer $-.044$. Zwischen dem Eigentum dieser Gegenstände und der sozialen Akzeptanz besteht mit $-.071^*$ eine vergleichbar niedrige signifikante Assoziation.

Um das *kulturelle Kapital* eines Kindes zu messen wurde dessen schulische Leistung herangezogen, bzw. die Einschätzung durch die Lehrperson. Die Mathematik ($n=974$) alleine genommen korreliert mit $.196^{**}$ hochsignifikant und die Sprache ($n=976$) alleine genommen korreliert mit $.249^{**}$ auf mittlerem Niveau hochsignifikant mit sozialer Akzeptanz. Der bivariate Zusammenhang zwischen dem kulturellen Kapital des Kindes und dessen sozialer Akzeptanz ist mit $.249^{**}$ auf mittlerem Niveau hochsignifikant.

Das *soziale Kapital* wird mittels der Freizeitgestaltung des Kindes beschrieben. Mit $.110^*$ korreliert die Freizeitgestaltung schwach und signifikant mit der sozialen Akzeptanz des Kindes im Schulklassenverband. Einzeln betrachtet korreliert das Spielen zu Hause mit Freunden ($n=984$) mit $.078^*$, die Teilnahme an religiösen Veranstaltungen ($n=979$) mit $.073^*$ und die Teilnahme an einem Musik- Tanz oder Theaterkurs mit ($n=987$) mit $.066^*$ jeweils schwach signifikant mit der sozialen Akzeptanz des Kindes.

Prosozialität eines Kindes hängt mit $.136^{**}$ hochsignifikant positiv zusammen mit der erfahrenen sozialen Akzeptanz in seiner Schulklasse: Je prosozialer sich ein Kind verhält, desto akzeptierter ist es.

Aggressivität korreliert mit $-.234^{**}$ besonders hoch signifikant negativ mit der sozialen Akzeptanz des Kindes. Je aggressiver sich ein Kind in seiner Schulklasse verhält, desto weniger Akzeptanz erfährt es.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass für die soziale Verhaltensdisposition gilt: je prosozialer desto akzeptierter, je aggressiver, desto weniger akzeptiert.

Um zu prüfen, ob *Geschlechtsunterschiede* in der sozialen Akzeptanz bestehen, wurde die Korrelation zwischen dem Geschlecht und der Akzeptanz berechnet. Die geringe nicht signifikante Korrelation $-.051$ zwischen Geschlecht und sozialer Akzeptanz zeigt, dass Jungen im Vergleich zu Mädchen nicht weniger akzeptiert sind.

9.2.3 Bivariate Zusammenhänge zwischen Familienmerkmalen und sozialer Akzeptanz

Folgende Tabelle gibt Aufschluss über die bivariaten Zusammenhänge zwischen nicht-verhaltensbezogenen und verhaltensbezogenen Familienmerkmalen mit sozialer Akzeptanz, sowie darüber inwiefern sich diese bivariaten Zusammenhänge hinsichtlich ihrer Signifikanz voneinander unterscheiden (vgl. rechte Spalte):

Tabelle 26: Korrelationen zwischen Familienmerkmalen und Akzeptanz (Pearsons r) (n=652-992)

Familienmerkmale	Akzeptanz
VE vs. TE oder NE (n=652)	$-.078^*$
TE vs. VE oder NE (n=652)	$.088^*$
Zusammenleben der Eltern (n=992)	$.030$
Geschwisterzahl (n=992)	$.010$
Keine vs. Geschwister (n=992)	$.081^*$
Familienklima (n=964)	$.005$
Eltern-Kind-Beziehungsqualität (n=966)	$-.030$
Familiensprache (n=992)	$-.205^{**}$

** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; + $p \leq .10$

Tabelle 26 zeigt wie stark Familienmerkmale mit der sozialen Akzeptanz des Kindes assoziiert sind. Anders als bei den Eltern- und Kindmerkmalen kann für die Mehrheit der Familienmerkmale keine Korrelation mit der sozialen Akzeptanz festgestellt werden. Mittel und hochsignifikant mit der sozialen Akzeptanz des Kindes ist einzig die Familiensprache assoziiert. Schwach signifikant assoziiert mit der sozialen Akzeptanz ist der Erwerbstätigkeitsgrad der Mutter, sowie ob ein Kind Geschwister hat oder nicht.

Der *Erwerbstätigkeitsgrad der Mutter* wurde differenziert betrachtet, um unterschiedliche Assoziationen zwischen Teilzeit- und Vollzeiterwerbstätigkeit mit sozialer Akzeptanz des Kindes nicht a priori auszuschliessen. Während Vollzeiterwerbstätigkeit im Vergleich zu Teilzeit- oder Nicht-Erwerbstätigkeit mit $-.078$ schwach negativ signifikant mit sozialer Akzeptanz korreliert, liegt mit $.088$ eine schwach positiv signifikante Korrelation für Teilzeiterwerbstätigkeit im Vergleich mit Vollzeit- oder Nicht-Erwerbstätigkeit vor.

Das *Zusammenleben der Eltern* hängt mit $.030$ nicht mit der sozialen Akzeptanz des Kindes zusammen.

Hinsichtlich *Geschwister* wurden zwei Hypothesen gegeneinander getestet: Die eine betraf die Frage nach der Geschwisterzahl, die andere jene, ob es einen Unterschied gibt zwischen Kindern mit Geschwistern und solchen ohne, hinsichtlich ihrer erfahrenen sozialen Akzeptanz.

Es liegt mit .010 keine Assoziation vor zwischen der Geschwisterzahl eines Kindes und dessen sozialer Akzeptanz. Es kann mit .081 eine schwache signifikante Korrelation mit der sozialen Akzeptanz gefunden werden dahingehend, ob ein Kind Geschwister hat oder nicht. Hat ein Kind Geschwister, ist dies positiv mit seiner sozialen Akzeptanz assoziiert.

Das *Familienklima* korreliert mit .005 nicht mit der sozialen Akzeptanz des Kindes.

Die *Eltern-Kind-Beziehungsqualität* hängt mit -.030 nicht mit der sozialen Akzeptanz des Kindes zusammen.

Die *Familiensprache* hängt mit -.205 mittel hochsignifikant zusammen mit der sozialen Akzeptanz des Kindes. Wird zu Hause nicht (Schweizer-)Deutsch gesprochen, so ist dies negativ assoziiert mit der erfahrenen sozialen Akzeptanz eines Kindes.

Es konnten nur zwischen wenigen Familienmerkmalen Assoziationen mit sozialer Akzeptanz des Kindes festgestellt werden. Für die Merkmale des familiären Sozialkapitals ‚Zusammenleben der Eltern‘ und ‚Anzahl Geschwister‘ wie auch für jene des Familienklimas, ‚Familienklima und ‚Qualität der Eltern-Kind-Beziehung‘ konnten keine Korrelationen mit der sozialen Akzeptanz des Kindes gefunden werden. Der Effekt der Variable ‚Geschwister versus keine Geschwister‘ ist signifikant.

9.3 Welche Merkmale leisten eigenständige Beiträge, welche Merkmale wirken vermittelt?

In Kapitel 9.2 wurde nacheinander dargestellt, wie Eltern-, Kind- und Familienmerkmale mit dem sozialen Status des Kindes assoziiert sind. Die nun folgenden Abschnitte beantworten die Frage, welche eigenständigen Erklärungsbeiträge die betrachteten Merkmale unter Berücksichtigung ihrer Interaktionen für die Akzeptanz haben. Sie sollen zusätzlich Aufschluss darüber geben, inwiefern nicht-verhaltensbezogene Merkmale vermittelt mit der sozialen Akzeptanz zusammenhängen und welche Verhaltensdispositionen als vermittelnde Variablen in Frage kommen. In einem weiteren Teil wird untersucht, ob Kindmerkmale als vermittelnde Variablen dienen für die Eltern- und Familienmerkmale. Schliesslich folgt eine Analyse, welche sowohl Eltern- und Kind-, wie auch Familienmerkmale berücksichtigt.

9.3.1 Multiple Regressionen

Bevor multiple Regressionen berechnet wurden, wurde geprüft, ob die als Prädiktoren verwendeten Eltern-, Kind- und Familienmerkmale in zu hohem Masse miteinander korrelieren.

Die Interkorrelationen aller Merkmale werden im Anhang (Tabelle 1) dargestellt. Da keine der Korrelationen einen Wert von $r=.50$ überschritt, lag keine übermässige Kollinearität vor und multiple Regressionen konnten mit allen Eltern-, Kind- und Familienmerkmalen berechnet werden. Die einzige Ausnahme dabei ist die Korrelation zwischen Migrationshintergrund und Familiensprache. Im Gesamtmodell (siehe Kapitel 9.3.7) wird die Familiensprache anstelle des Migrationshintergrunds mitberücksichtigt, da sie eine grössere Stichprobe abdeckt.

9.3.2 Elternmerkmal-Modelle

Um in Erfahrung zu bringen, ob die Elternmerkmale auch dann einen Erklärungsbeitrag leisten, wenn ihre Korrelationen untereinander berücksichtigt werden, oder ob die Elternmerkmale redundante Informationen für die Erklärung des sozialen Status des Kindes enthielten, wurden die unabhängigen Beiträge der Elternmerkmale für den sozialen Status eines Kindes in den Elternmodellen für die soziale Akzeptanz mittels multipler Regressionen berechnet. Es wurde angenommen, dass die Kapitalien auf Elternseite vermittelt über die elterliche Erziehung mit dem sozialen Status eines Kindes zusammenhängen, daher wurden die sozioökonomischen Merkmale der Eltern und die Erziehungsverhaltensmerkmale zuerst getrennt, und schliesslich alle Elternmerkmale zugleich in eine Regressionsanalyse eingeführt. So ergeben sich für die Erklärung der Akzeptanz je drei Modelle.

Da kein bivariater Zusammenhang zwischen dem sozialen Kapital der Mutter und der sozialen Akzeptanz vorlag und sich dies auch bei Aufnahme ins Regressionsmodell nicht änderte, findet sich das Modell inklusive sozialem Kapital der Mutter im Anhang (Tabelle 2).

Tabelle 27: Multiple Regression von sozialer Akzeptanz auf Elternmerkmale (Regressionskoeffizienten) (n=655-956)

	Modell 1 (n=956)		Modell 2 (n=680)		Modell 3 (n=655)	
	B	t	B	t	B	t
Einkommen			.079 ⁺	1.792	.073	1.604
Bildungsgrad			.004	.509	.004	.488
Doppelten vs. einfachen oder keinen Migrationshintergrund ³⁶			-.819**	-5.515	-.767**	-4.897
Einfachen vs. doppelten oder keinen Migrationshintergrund			-.347*	-2.277	-.288*	-1.853
Autoritatives EV	-.235*	-2.381			.042	.327
Inkonsistentes EV	-.305**	-4.710			-.230**	-2.838
R ² korrigiert	.027		.067		.076	

**p≤.01; *p≤.05; ⁺p≤.10

³⁶ Für den Migrationshintergrund des Kindes wurden die zwei dummykodierte Variablen (Migrationshintergrund beider Eltern vs. Migrationshintergrund eines oder keines Elternteils; Migrationshintergrund eines Elternteils vs. Migrationshintergrund beider Eltern oder keines Elternteils) verwendet.

Tabelle 27 zeigt die Effekte der Elternmerkmale auf die soziale Akzeptanz des Kindes in seiner Schulklasse. Insgesamt werden 7.6 Prozent der Varianz der sozialen Akzeptanz durch Elternmerkmale aufgeklärt. Der Migrationshintergrund beider Eltern wies den höchsten negativen Beitrag für die Erklärung der sozialen Akzeptanz auf, gefolgt von einem geringeren negativen des inkonsistenten Erziehungsverhaltens und dem Migrationshintergrund eines Elternteils.

Das Einkommen, der Bildungsgrad und das autoritative Erziehungsverhalten, sowie autoritatives Erziehungsverhalten tragen hingegen nicht zur Erklärung der sozialen Akzeptanz eines Kindes bei. Die Erziehungsverhaltensmerkmale klärten 2.7 Prozent, die sozioökonomischen Elternmerkmale 6.7 Prozent der Varianz der sozialen Akzeptanz auf.

Der Migrationshintergrund und das inkonsistente Erziehungsverhalten wiesen die höchsten negativen Beiträge für die Erklärung der Akzeptanz auf.

Wie in der dritten Spalte ersichtlich, minderten sich die Beiträge der Migrationsmerkmale, wenn Erziehungsverhaltensmerkmale einbezogen wurden. Dass sich die Beiträge von Einkommen und Bildungsgrad kaum änderten mit der Hinzunahme der Erziehungsmerkmale lässt erkennen, dass der Einfluss dieser sozioökonomischen Elternmerkmale nicht wie angenommen über die untersuchten Erziehungsverhalten vermittelt wird.

Anders als angenommen reduzieren sich nicht nur die Beiträge der nicht-verhaltensbezogenen Merkmale unter Kontrolle der Verhaltensdispositionen, sondern auch umgekehrt sind die Beiträge von Verhaltensdispositionen bei Berücksichtigung der nicht-verhaltensbezogenen Merkmale etwas geringer und im Falle des autoritativen Erziehungsverhaltens gar positiv geworden.

Es konnte aufgezeigt werden, dass sich die Unterschiede in der Bedeutung von Elternmerkmalen für die soziale Akzeptanz auch multivariat abbilden lassen.

9.3.3 Kindmerkmal-Modelle

Um zu überprüfen, ob Verhaltensdispositionen des Kindes als vermittelnde Variablen für nicht-verhaltensbezogene Merkmale fungieren, wurden wieder drei Regressionsmodelle berechnet. Bevor alle Kindmerkmale zusammen in die Rechnung eingeführt wurden, wurden erst einmal verhaltensbezogene Merkmale (prosoziale und aggressive Verhaltensdispositionen) und dann nicht-verhaltensbezogene Merkmale (ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital wie auch das Geschlecht) in die Rechnung aufgenommen. So ergeben sich für die Erklärung der Akzeptanz je drei Modelle, dargestellt in folgender Tabelle 28:

Tabelle 28: Multiple Regression von sozialer Akzeptanz auf Kindmerkmale (Regressionskoeffizienten) (n=953-977)

	Modell 1 (n=977)		Modell 2 (n=968)		Modell 3 (n=953)	
	B	t	B	t	B	t
Ausstattung			-.043	-.690	-.028	-.454
Schulleistung			.374**	7.464	.356**	7.165
Freizeitgestaltung			.057*	2.291	.051*	2.054
Geschlecht			-.190 ⁺	-1.937	-.031	-.308
Prosozial	.149*	2.474			.145*	2.381
Aggressiv	-.553**	-6.585			-.505**	-6.059
R ² korrigiert	.059		.067		.114	

**p≤.01; *p≤.05; ⁺p≤.10

Tabelle 28 zeigt die Stärke der Assoziationen der Kindmerkmale mit der sozialen Akzeptanz des Kindes. Insgesamt erklären Kindmerkmale 11 Prozent der Varianz der sozialen Akzeptanz. Aggressive Verhaltensdispositionen weisen den höchsten negativen Beitrag für die Erklärung der sozialen Akzeptanz auf, gefolgt von geringeren positiven Beiträgen der Schulleistung und der prosozialen Verhaltensdispositionen. Gering aber zudem signifikant ist der Beitrag der Freizeitgestaltung. Ohne signifikanten Beitrag zur Erklärung der sozialen Akzeptanz eines Kindes sind materielle Ausstattung und Geschlecht.

Bei der Mehrheit der nicht-verhaltensbezogenen Merkmale treten kaum Veränderungen ein bei Aufnahme der verhaltensbezogenen Merkmale. Dies deutet darauf hin, dass nicht-verhaltensbezogene Merkmale kaum über Verhaltensdispositionen vermittelt mit der sozialen Akzeptanz zusammen hängen. Einzig die Erklärung des Geschlechts nimmt stark ab, werden die Verhaltensdispositionen ins Modell aufgenommen. Das Geschlecht hängt mit sozialer Akzeptanz nur über Verhaltensdispositionen vermittelt zusammen, insofern kann davon ausgegangen werden, dass das Verhalten in Zusammenhang mit dem Geschlecht betrachtet werden muss.

Anders als angenommen, reduzieren sich nicht nur die Beiträge der nicht-verhaltensbezogenen Merkmale unter Kontrolle der Verhaltensdispositionen, sondern auch umgekehrt sind die Beiträge von Verhaltensdispositionen bei Berücksichtigung der nicht-verhaltensbezogenen Merkmale etwas geringer.

Es konnte aufgezeigt werden, dass sich die Unterschiede in der Bedeutung von Kindmerkmalen für die soziale Akzeptanz auch multivariat feststellen lassen.

9.3.4 Zusammenhänge zwischen Familienmerkmalen und Akzeptanz

Um zu untersuchen, ob die Familienmerkmale auch dann einen Erklärungsbeitrag leisten, wenn ihre Korrelationen untereinander berücksichtigt werden, oder ob die Familienmerkmale redundante Informationen für die Erklärung des sozialen Status des Kindes enthielten, wurden die

unabhängigen Beiträge der Elternmerkmale für den sozialen Status eines Kindes in den Familienmodellen für die soziale Akzeptanz mittels multipler Regressionen berechnet. Die Familienmerkmale ‚Zusammenleben der Eltern‘, ‚Familienklima‘ und ‚Eltern-Kind-Beziehungsqualität‘ wurden in die Rechnung aufgenommen, obwohl sie bivariat nicht mit der sozialen Akzeptanz korrelierten. Dies um zu untersuchen, ob sich diese Merkmale erst bei Kontrolle weiterer Familienmerkmale als für die soziale Akzeptanz relevant erweisen. Es wurde angenommen, dass die Merkmale des familiären Sozialkapitals vermittelt über das verhaltensbezogene Familienmerkmal ‚Familiensprache‘ mit dem sozialen Status des Kindes zusammenhängen. Aus diesem Grund wurden die nicht-verhaltensbezogenen Familienmerkmale (Erwerbsgrad, Zusammenleben der Eltern, Familienklima, Eltern-Kind-Beziehungsqualität) und die Familiensprache zuerst getrennt in eine Regressionsanalyse eingeführt, bevor alle zusammen in die Rechnung aufgenommen wurden. So ergeben sich für die Erklärung der Akzeptanz je drei Modelle, welche folgende Tabelle 29 aufzeigt:

Tabelle 29: Multiple Regression von Akzeptanz auf Familienmerkmale (Regressionskoeffizienten) (n=513-992)

	Modell 1 (n=992)		Modell 2 (n=634)		Modell 3 (n=634)	
	B	t	B	t	B	t
VE vs. TE oder NE			-.156	-.805	.071	.364
TE vs. VE oder NE			.196	1.154	.282 ⁺	1.692
Zusammenleben der Eltern ³⁷			.083	.529	.214	1.370
Keine vs. Geschwister ³⁸			-.204	-1.367	-.203	-1.387
Familienklima			.114	.991	.191 ⁺	1.686
Eltern-Kind-Beziehungsqualität			-.150	-.925	-.053	-.331
Familiensprache ³⁹	-.660**	-6.588			-.726**	-5.323
R ² korrigiert	.041		.007		.048	

**p≤.01; *p≤.05; ⁺p≤.10

Tabelle 29 zeigt wie die Familienmerkmale auf die soziale Akzeptanz des Kindes wirken. Insgesamt erklären die Familienmerkmale 4.8 Prozent der Varianz der sozialen Akzeptanz. Signifikant geringe bis moderate Erklärungsbeiträge für die Varianz der sozialen Akzeptanz leisten Teilzeiterwerbstätigkeit der Mutter, Familienklima und Familiensprache. Ohne signifikanten Beitrag sind Zusammenleben der Eltern und Geschwister. Vollzeiterwerbstätigkeit der Mutter und Eltern-Kind-Beziehung tragen nicht zur Erklärung der sozialen Akzeptanz eines Kindes bei.

³⁷ 0 = nicht zusammenlebend; 1 = zusammenlebend

³⁸ 0 = Geschwister; 1 = keine Geschwister

³⁹ 0 = (Schweizer-)Deutsch; 1=Nicht-(Schweizer-)Deutsch

Die Familiensprache alleine vermag 4.1 Prozent der Varianz der sozialen Akzeptanz zu erklären, während dies für die nicht-verhaltensbezogenen Merkmale nur für 0.7 Prozent zutrifft. Mit Hinzunahme der Familiensprache werden Teilzeiterwerbstätigkeit und Familienklima signifikant. Die Familienmerkmale ‚Zusammenleben der Eltern‘, ‚Familienklima‘ und ‚Eltern-Kind-Beziehungsqualität‘ leisten nun teilweise Erklärungsbeiträge für die Varianz ‚soziale Akzeptanz‘. Ein kumulativer Effekt scheint weiter zu wirken für Familiensprache und Zusammenleben der Eltern. Reduziert werden einzig die Erklärungsbeiträge der Eltern-Kind-Beziehungen.

Anders als angenommen, reduzieren sich somit die Beiträge der nicht-verhaltensbezogenen Merkmale nicht nur unter Kontrolle der Verhaltensdispositionen, sondern sie erhöhen sich teilweise gar. Auch umgekehrt ist zusätzlich der Beitrag der Verhaltensdisposition bei Berücksichtigung der nicht-verhaltensbezogenen Merkmale etwas gestiegen.

Es konnte aufgezeigt werden, dass sich die Unterschiede in der Bedeutung von Familienmerkmalen für die soziale Akzeptanz auch multivariat feststellen lassen.

9.3.5 Modelle für Eltern- und Kindmerkmale

Tabelle 30: Multiple Regression von Akzeptanz auf Eltern- und Kindmerkmale (Regressionskoeffizienten) (n=635-953)

	Modell 1 Elternmerkmale (n=655)		Modell 2 Kindmerkmale (n=953)		Modell 3 Eltern- und Kindmerkmale (n=635)	
	B	t	B	t	B	t
<i>Elternmerkmale</i>						
Einkommen	.073	1.604			.066	1.520
Bildungsgrad	.004	.488			-.001	-.165
Kein Elternteil aus CH	-.767**	-4.897			-.631**	-4.096
Ein Elternteil aus CH	-.288*	-1.853			-.171	-1.146
Autoritatives EV	.042	.327			.085	.686
Inkonsistentes EV	-.230**	-2.838			-.149*	-1.874
<i>Kindmerkmale</i>						
Ausstattung			-.028	-.454	.163*	2.147
Schulleistung			.356**	7.165	.323**	5.289
Freizeitgestaltung			.051*	2.054	.039	1.298
Geschlecht			-.031	-.308	-.145	-1.181
Prosozialität			.145*	2.381	.193**	2.638
Aggressivität			-.505**	-6.059	-.613**	-5.634
R ² korrigiert	.076		.114		.184	

**p≤.01; *p≤.05; +p≤.10

Tabelle 30 zeigt wie Elternmerkmale direkt auf die soziale Akzeptanz des Kindes wirken und indirekt über Kindmerkmale vermittelt. Elternmerkmale erklären ihren Anteil der Varianz der sozialen Akzeptanz auch bei Kontrolle nach Kindermerkmalen. Die Hinzunahme der

Kindmerkmale zu den Elternmerkmalen erbrachte eine starke Verbesserung der Varianzaufklärung (Änderung in $R^2=108$ Prozent; $p<.01$). Dies spiegelt sich darin wieder, dass alle Elternmerkmale, mit Ausnahme des autoritativen Erziehungsverhaltens, einen schwächeren und mit Ausnahme des Merkmals doppelter Migrationshintergrund, einen weniger oder gleichsignifikanten Regressionsbeitrag hatten bei Kontrolle von Kindmerkmalen. Alle Kindmerkmale hatten einen stärkeren Regressionsbeitrag mit Ausnahme von Schulleistung und Freizeitgestaltung. Ihre Effekte waren signifikanter oder gleichsignifikant, mit Ausnahme jener der Freizeitgestaltung.

In Bezugnahme zu den eingangs beschriebenen Hypothesen kann dieses Ergebnis wie folgt interpretiert werden: Elternmerkmale hängen sowohl direkt mit der sozialen Akzeptanz des Kindes zusammen, wie auch indirekt vermittelt über das Kind. Alle Kindmerkmale nehmen in ihrem Erklärungsbeitrag zu bei Hinzunahme der Elternmerkmale, mit Ausnahme der Schulleistung und Freizeitgestaltung, welche abnehmen. Die Hinzunahme der Elternmerkmale bewirkt zudem teilweise eine Veränderung der Signifikanzniveaus: Sie steigt bei der Ausstattung und bei der Prosozialität, während sie bei der Freizeitgestaltung abnimmt. Bei der Schulleistung und dem Geschlecht bleibt sie gleich.

9.3.6 Modelle für Familien- und Kindmerkmale

Tabelle 31: Multiple Regression von Akzeptanz auf Familien- und Kindmerkmale (Regressionskoeffizienten) (n=611-953)

	Modell 1 Familienmerkmale (n=634)		Modell 2 Kindmerkmale (n=953)		Modell 3 Familien- und Kindmerkmale (n=611)	
	B	t	B	t	B	t
<i>Familienmerkmale</i>						
VE vs. TE oder NE	.071	.364			.251	1.312
TE vs. VE oder NE	.282	1.692			.275 ⁺	1.706
Keine vs. Geschwister	-.203	-1.387			-.203	-1.405
Zusammenleben d Eltern	.214	1.370			.082	.524
Familienklima	.191	1.686			.103	.941
Eltern-Kind-Beziehungsqualität	-.053	-.331			-.021	-.135
Familiensprache	-.726**	-5.323			-.508**	-3.613
<i>Kindmerkmale</i>						
Ausstattung			-.028	-.454	.035	.454
Schulleistung			.356**	7.165	.328**	5.159
Freizeitgestaltung			.051*	2.054	.033	.996
Geschlecht			-.031	-.308	-.027	-.216
Prosozialität			.145*	2.381	.164*	2.114
Aggressivität			-.505**	-6.059	-.503**	-4.965
R2 korrigiert	.048		.114		.141	

** $p\leq .01$; * $p\leq .05$; + $p\leq .10$

Tabelle 31 zeigt die Korrelationskoeffizienten von Familien- und Kindmerkmalen wie sie vermittelt und nicht-vermittelt mit der sozialen Akzeptanz assoziiert sind. Familienmerkmale trugen zur Varianzaufklärung der sozialen Akzeptanz bei, auch wenn bereits Kindmerkmale kontrolliert wurden. Die Hinzunahme der Kindmerkmale erbrachte eine Verbesserung der Varianzaufklärung (Änderung in $R^2=94$ Prozent; $p<.01$). Dies spiegelt sich darin wieder, dass die Familienmerkmale ob ‚ein Kind Geschwister hat oder nicht‘ und die ‚Familiensprache‘ abnahmen bei Kontrolle der Kindmerkmale. Im Gegensatz dazu nahmen die Regressionsbeiträge des Erwerbstätigkeitsgrads zu, wobei bei der Teilzeitbeschäftigung die Signifikanz abnahm. Die Einflüsse der Kindmerkmale sanken mit Ausnahme des Geschlechts und der Prosozialität. Hinsichtlich Signifikanz veränderte sich nichts, abgesehen von der bereits erwähnten Veränderung.

Ebenso soll das Merkmal Familienklima jenes der elterlichen Beziehungsqualität ersetzen, da die beiden mit $.539^{**}$ hochsignifikant korrelieren und damit Multikollinearität nicht mehr ausgeschlossen werden kann.

9.3.7 Modelle für Eltern-, Familien und Kindmerkmale

Zuerst soll auf die Zusammenhänge zwischen Migrationshintergrund und Familiensprache eingegangen werden. Das Merkmal Familiensprache sollte nun jenes des Migrationshintergrunds ablösen, da es die hohe Korrelation von $.667^{**}$ zulässt. Denn obschon die Korrelation mit sozialer Akzeptanz ($r_{\text{Migrationshintergrund}}=-.233^{**}$ und $r_{\text{Familiensprache}}-.205^{**}$) etwas geringer ist, deckt die Familiensprache eine grössere Stichprobe ab.⁴⁰

⁴⁰ Der Migrationshintergrund könnte schliesslich auch mit elterlicher Trennung oder Scheidung verknüpft sein, da nur Eltern berücksichtigt werden konnten, die noch zusammenleben.

Tabelle 32: Multiple Regression von Akzeptanz auf Eltern-, Kind- und Familienmerkmale (Regressionskoeffizienten) (n=992)

	Modell 1 Elternmerkmale (n=842)		Modell 2 Kindmerkmale (n=953)		Modell 3 Familienmerkmale (n=652)		Modell 4 Eltern- Kind und Familienmerkmale (n=569)	
	B	t	B	t	B	t	B	t
<i>Elternmerkmale</i>								
Einkommen	.062*	1.922					.076 ⁺	1.929
Bildungsgrad	.010 ⁺	1.652					.003	.351
Autoritatives EV	-.169	-1.566					-.060	-.466
Inkonsistentes EV	-.291**	-4.122					-.205*	-2.439
<i>Kindmerkmale</i>								
Schulleistung			.359**	7.335			.310**	4.801
Freizeitgestaltung			.051*	2.087			.032	.957
Prosozialität			.149*	2.549			.197**	2.582
Aggressivität			-.510**	-6.167			-.483**	-4.675
<i>Familienmerkmale</i>								
VE vs. TE oder NE					.135	.706	.180	.930
TE vs. VE oder NE					.279*	1.702	.247	1.495
Keine vs. Geschw					-.263 ⁺	-1.905	-.174	-1.198
Familiensprache					-.673**	-5.218	-.333*	-2.222
R ² korrigiert	.040		.116		.046		.166	

**p≤.01; *p≤.05; ⁺p≤.10

Das Gesamtmodell (bereinigtes Gesamtmodell siehe Anhang Tabelle 3) zeigt, dass sich die Varianzaufklärung der Kindmerkmale von 11.6 Prozent auf 16.6 Prozent um 5 Prozent erhöht, werden Elternmerkmale und Familienmerkmale hinzugenommen. Alle signifikanten Regressionsbeiträge der betrachteten Elternmerkmale sind im Gesamtmodell weniger signifikant und mit Ausnahme des Einkommens schwächer. Auch die signifikanten Regressionsbeiträge der betrachteten Familienmerkmale sind im Gesamtmodell weniger oder nicht mehr signifikant und schwächer mit Ausnahme der Vollzeitbeschäftigung. Alle Kindmerkmale wirkten im Gesamtmodell hochsignifikant mit Ausnahme der Freizeitgestaltung. Sie hatten einen etwas schwächeren Regressionsbeitrag mit Ausnahme der Prosozialität, welche zusätzlich signifikanter wurde.

Im Hinblick auf die eingangs beschriebenen Hypothesen kann dieses Ergebnis dahingehend interpretiert werden, dass Eltern- und Familienmerkmale sowohl über Kindmerkmale vermittelt mit der sozialen Akzeptanz eines Kindes zusammenhängen, als auch direkt. Kindmerkmale beeinflussen unabhängig von den hier betrachteten Eltern- und Familienmerkmalen die soziale Akzeptanz in der Schulklasse.

10. Diskussion

Es werden nun die Ergebnisse unter Bezugnahme auf die dargestellte Befundlage und die Hypothesen interpretiert. Welche Folgerungen lassen die Ergebnisse zur sozialen Ungleichheit zu? Gibt es Anzeichen für eine intergenerationelle Reproduktion sozialer Ungleichheit? Welche Rolle kommt dem sozialen Status in der Kinderwelt zu? Welche Hypothesen können angenommen werden, welche nicht?

10.1 Elternmerkmale

Hypothese 1: Je mehr ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital die Eltern haben, desto akzeptierter ist das Kind.

Hypothese 1 kann nur teilweise angenommen werden. In der Tendenz kann sie angenommen werden, denn das Einkommen, wie auch der Bildungsgrad der Eltern wirken sich begünstigend auf die soziale Akzeptanz des Kindes aus. Hinsichtlich des sozialen Netzes der Mutter kann allerdings kein Zusammenhang mit der sozialen Akzeptanz des Kindes gefunden werden. Dies könnte daran liegen, dass die Operationalisierung des sozialen Kapitals höchst schwierig ist. Beispielsweise könnte ein relativ kleines, aber starkes soziales Netz in etwa gleich gewichtet werden wie ein grosses, aber schwaches soziales Netz.

Hypothese 2: Je autoritativer das Erziehungsverhalten der Eltern, desto akzeptierter ist das Kind. Je inkonsistenter Erziehungsverhalten der Eltern, desto weniger akzeptiert ist das Kind.

Hypothese 2 kann nur teilweise als bestätigt gelten. Es konnte festgestellt werden, dass sich inkonsistentes Erziehungsverhalten der Eltern negativ auf die soziale Akzeptanz des Kindes auswirkte. Dass sich autoritatives Erziehungsverhalten begünstigend auf die soziale Akzeptanz auswirkt, konnte allerdings nicht nachgewiesen werden. Es ist nicht auszuschliessen, dass die Antworten hinsichtlich autoritativem Erziehungsverhalten in Richtung sozialer Erwünschbarkeit verzerrt sind. Insofern müsste dieser Zusammenhang weiter untersucht werden.

Hypothese 3: Je stärker die familiäre Kultur der dominanten entspricht, desto akzeptierter ist ein Kind.

Hypothese 3 kann angenommen werden. Es hat sich gezeigt, dass Kinder mit einfachem Migrationshintergrund mehr soziale Akzeptanz erfahren in ihrer Schulklasse als Kinder mit doppeltem Migrationshintergrund. Am meisten soziale Akzeptanz erfuhren Kinder ohne Migrationshintergrund.

10.2 Kindmerkmale

Hypothese 4: Je mehr ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital ein Kind zur Verfügung hat, desto akzeptierter ist es.

Hypothese 4 kann als teilweise bestätigt gelten. Während insbesondere eine im Vergleich zum Altersdurchschnitt bessere Schulleistung eine begünstigende Auswirkung auf die soziale

Akzeptanz des Kindes zeigte, war die Auswirkung der Freizeitgestaltung des Kindes auf die soziale Akzeptanz etwas geringer. Interessanterweise wirkte sich die materielle Ausstattung eines Kindes kaum auf dessen soziale Akzeptanz aus. Dies könnte daran liegen, dass jene Freizeitaktivitäten und jene materielle Ausstattung, die untersucht wurde, sich nicht deckt mit jener, welcher in der Kinderwelt die höchste Statusrelevanz zukommt. Möglich wäre zudem, was Studien der Armutsforschung auch schon aufgezeigt haben, nämlich, dass ein positiver Zusammenhang zwischen familiärer Deprivation und materieller Ausstattung des Kindes vorliegt (Gürtler, 2005). Mit einer schwachen aber hochsignifikanten Korrelation zwischen Haushaltseinkommen und materieller Ausstattung des Kindes von $-.098^{**}$ scheint eine Tendenz in diese Richtung vorzuliegen. Es kann also nicht von einer direkten Übermittlung des ökonomischen Kapitals auf das Kind ausgegangen werden, sondern bloss von einer indirekten, welche dem Kind Ressourcen erschliesst, die dem statusrelevanten Habitus der Kinderwelt entsprechen.

Indirekt kann Krappmann als bestätigt gelten, zwar sind es nicht die betrachteten materiellen Ressourcen, die den Aushandlungsspielraum erweitern, dafür spielen aber die direkt eingebrachten Schulleistungen eine Rolle wie auch die Wahl der Freizeitgestaltung. Es ist möglich, dass Kinder, deren Schulleistung als höher als dem Altersdurchschnitt entsprechend eingeschätzt wird, bessere Argumente haben und daher schneller sind im Aushandlungsprozess. Doch auch hinsichtlich Schulleistung kann von einer Wechselwirkung ausgegangen werden. Kinder, die wenig Akzeptanz erfahren im Schulklassegefüge können sich weniger gut entfalten.

Hypothese 5: Je prosozialer ein Kind, desto akzeptierter ist es. Je aggressiver ein Kind, desto weniger akzeptiert ist es.

Hypothese 5 kann angenommen werden. Die sozialen Verhaltensdispositionen des Kindes sind assoziiert mit dessen erfahrener sozialer Akzeptanz. Den Ergebnissen weiterer Studien entsprechend lässt sich feststellen, dass prosozialere Kinder sozial akzeptierter und aggressivere Kinder sozial weniger akzeptiert sind im Schulklassenverband.

Offen bleibt die Frage danach, ob Kinder akzeptierter sind, weil sie prosozialer sind, oder ob sie prosozialer werden, weil sie die Interaktion mit Gleichaltrigen üben können. Dieselbe Frage lässt sich für aggressive Kinder stellen. Es liegen Studien vor, welche zwischen verschiedenen Arten von Aggressivität unterscheiden (siehe Stöckli, 1997). Dies kann sich als relevant erweisen, weil Hinweise dazu vorliegen, dass aggressives Verhalten nicht per se die soziale Akzeptanz mindert, sondern sie auch begünstigen kann (Coie & Dodge, 1998). Dies kann beispielsweise dann der Fall sein, wenn sich ein Kind wehrt gegen direkte Provokationen. Kinder, die für sich eintreten, erfahren gewöhnlich viel soziale Akzeptanz (Lancelotta & Vaughn, 1989).

Hypothese 6: Das Geschlecht wirkt sich unterschiedlich aus auf die soziale Akzeptanz.

Hypothese 6 kann nicht bestätigt werden. Das Geschlecht spielt kaum eine Rolle hinsichtlich sozialer Akzeptanz. Dieser Sachverhalt dürfte seine Erklärung in der Operationalisierung der sozialen Akzeptanz finden. Indem die negativen Nominationen, welche ein Kind erhielt von den positiven subtrahiert wurden ist es möglich, dass Kinder mit vielen positiven und negativen Nominationen als gleich akzeptiert gelten wie Kinder mit mittelmässig vielen positiven und kaum negativen Nominationen. Diese Operationalisierung wurde insbesondere beim Merkmal Geschlecht zum Verhängnis, da Informationen über die Vertretung des Geschlechts in den verschiedenen Statusgruppen verloren gehen.

Es konnte ein Zusammenhang festgestellt werden zwischen Geschlecht und spezifischem sozialem Verhalten. Der Erklärungsbeitrag des sozialen Verhaltens verminderte sich denn auch bei Aufnahme des Geschlechts in das Modell.

Eisenberg und Fabes (1998) weisen darauf hin, dass diese Geschlechtsunterschiede teilweise auch Resultat einer geschlechtsgeprägten Wahrnehmung sind. Sie führen einerseits Studien an, die aufzeigen, dass Peers, Eltern und Lehrpersonen Mädchen tendenziell als prosozialer wahrnehmen als dies deren tatsächlichem Verhalten entspricht (Bernzweig, Eisenberg & Fabes, 1993; Bond & Philips, 1971; Shigetomi, Hermann, & Gelfand, 1981 zit. in: Eisenberg & Fabes, 1998: 754). Mädchen wird häufiger Prosozialität attribuiert als dies im Vergleich mit Jungen tatsächlich zutrifft. Andererseits weisen Eisenberg und Fabes (1998) darauf hin, dass Erhebungsmasse der Prosozialität teilweise einer geschlechterspezifischen Verzerrung zugunsten der Mädchen unterliegen: „[...] measures used to evaluate children's prosocial tendencies include a disproportionate number of sex-biased items favoring girls (items pertaining to feminine activities). They found that masculine items (e.g., helping get a cat out of a tree) elicited endorsements for boys, and feminine-related and neutral items elicited endorsements for girls. [...]“ (ebd.: 754).

Es wäre also wichtig zu fragen, ob die Antworten verzerrt sind in Bezug auf die Variable Geschlecht. Ob eine Lehrperson beispielsweise im Sinne von ‚noch sozial für einen Jungen‘ antwortet.

10.3 Familienmerkmale

Hypothese 7: Je mehr familiäres Sozialkapital ein Kind zur Verfügung hat, desto akzeptierter ist es.

Hypothese 7 kann nicht bestätigt werden. Das Verfügen über mehr familiäres Sozialkapital im Sinne Colemans wirkt sich nicht begünstigend aus auf die soziale Akzeptanz eines Kindes. Weder für das Zusammenleben der Eltern noch für die Anzahl Geschwister konnte ein solcher Zusammenhang gefunden werden. Einzig ob ein Kind Geschwister hat oder nicht wirkte sich aus auf seine soziale Akzeptanz. Dies allerdings nicht negativ, wie es Coleman postulierte, sondern positiv. Dies könnte dahingehend interpretiert werden, dass Kinder mit Geschwistern mehr Übungsmöglichkeiten haben im Umgang mit anderen Kindern. Hinsichtlich Erwerbstätigkeit

konnte gezeigt werden, dass sich Teilzeiterwerbstätigkeit weniger stark negativ auswirkt auf die soziale Akzeptanz als Vollzeiterwerbstätigkeit. In diesem Punkt könnte Colemans Ansatz als teilweise bestätigt erachtet werden.

Hierbei gilt es anzumerken, dass sich der Erklärungsbeitrag des Erwerbstätigkeitsgrades bei Hinzunahme der Familiensprache im Modell reduzierte. Mütter der Familien, in welchen nicht (Schweizer-)Deutsch gesprochen wird, sind in der Gruppe der Vollzeiterwerbstätigen stark übervertreten. Dies deutet darauf hin, dass die Erwerbstätigkeit der Mutter an die ökonomische Situation der Familie gekoppelt ist.

Das Zusammenleben der Eltern leistete einen grösseren, aber nicht signifikanten Erklärungsbeitrag nach Aufnahme der Familiensprache ins Modell.

Doch die Mehrheit der Studien zeigen einen deutlich negativen Einfluss diskontinuierlicher Elternschaft auf das Wohlergehen von Kindern (Bohrhardt, 1999: 70). So wurden Verhaltensprobleme (Cowen et al., 1984; Hetherington, 1979/1981 zit. in: Patterson, Vaden, Kupersmidt, 1991: 348f.) und Erfahrung ökonomischer Deprivation (Patterson, Kupersmidt & Vaden, 1990b zit. in: Cohn, Patterson & Christopoulos 1991: 335) bei Kindern aus Ein-Eltern-Haushalten häufiger festgestellt. „Die meisten Effekte erweisen sich [...] allerdings nur als vorübergehend relevant“ (Schmidt-Denter & Beelmann, 1995; Hetherington & Clingempeel, 1992; Allison & Furstenberg, 1989; Hetherington et al., 1989 zit. in: Bohrhardt, 1999: 70) und „längerfristig nur geringfügig ausgeprägt (Amato & Keith, 1991a)“ (ebd.: 70).

Als vermittelnde Variable dürfte das Familienklima wirken. Ist die Stimmung zu Hause gut, obwohl die Eltern nicht zusammenleben, dürfte sich dies positiver auf das Wohlbefinden des Kindes auswirken, als wenn die Eltern noch zusammen leben, das alltägliche Leben zu Hause jedoch durch Streit zwischen den Eltern geprägt ist. Schneewind (1992 zit. in: Bohrhardt, 1999: 69) verweist darauf, „dass im Durchschnitt die psychische Entwicklung von Kindern aus geschiedenen Ehen langfristig günstiger zu verlaufen scheint als bei Kindern von Eltern, deren Beziehung stark konfliktbelastet ist, bei denen es aber nicht zur Scheidung kommt. Die elterliche Trennung interveniert hier also positiv (...)“ (vgl. auch Furstenberg & Cherlin, 1991; Herlth, Böcker & Ossyssek, 1995 zit. in: Bohrhardt, 1999: 69), ein Umstand den Ralf Bohrhardt als kaum erforscht bezeichnet.

Es kann allgemein festgehalten werden, dass keines der Merkmale des familiären Sozialkapitals einen signifikanten Einfluss auf die soziale Akzeptanz eines Kindes hat. Bei zusätzlicher Aufnahme der Familiensprache ins Modell wurde jedoch sowohl die Teilzeiterwerbstätigkeit der Mutter (wie auch das Familienklima), wenngleich schwach, so doch signifikant. Es stellte sich weiter heraus, dass einzig der Erklärungsbeitrag der Geschwister robust blieb bei Aufnahme der

Familiensprache. Mit Ausnahme der sinkenden Beiträge der Vollzeiterwerbstätigkeit (und der Eltern-Kind-Beziehung), stiegen alle anderen Beiträge.

Hypothese 8: Je wärmer das allgemeine Familienklima, desto akzeptierter ist das Kind.

Hypothese 8 kann teilweise angenommen werden. Ein wärmeres Familienklima ist positiv mit der erfahrenen sozialen Akzeptanz eines Kindes assoziiert. Hinsichtlich Eltern-Kind-Beziehungsqualität lagen allerdings negative Zusammenhänge mit der sozialen Akzeptanz vor. Wie beim autoritativen Erziehungsverhalten könnte hier gefolgert werden, dass die Angaben zur Eltern-Kind-Beziehungsqualität einer Verzerrung in Richtung sozialer Erwünschbarkeit unterliegen. Der Zusammenhang zwischen dem allgemeinen Familienklima und der sozialen Akzeptanz wurde im Rahmen der für vorliegende Arbeit herbeigezogenen Literatur erstmals untersucht. Es stellt sich insofern die Frage nach einer Methode, welche der Erhebung des Familienklimas im Sinne der Eltern-Kind-Beziehungsqualität dienlich wäre.

Hypothese 9: Je häufiger in der Familie (Schweizer-)Deutsch gesprochen wird, desto akzeptierter ist ein Kind.

Hypothese 9 kann angenommen werden. Ist die Familiensprache des Kindes nicht (Schweizer-)Deutsch so wirkt sich dies stark negativ aus auf die soziale Akzeptanz, welche es in der Schulklasse erfährt. Insofern kann die Sprache als wichtig erachtet werden für die Teilnahme am Prozess der Ko-Konstruktion der sozialen Wirklichkeit unter Kindern. Für weitere Untersuchungen wäre es interessant mehr darüber zu erfahren, ob bilingue Kinder ihre Fähigkeit für sich zu nutzen wissen und ob verschiedenen Sprachen dabei unterschiedliche Rollen zukommen, oder aber, ob es auf die in der Schulklasse vertretenen Sprachen ankommt.

10.4 Zusammenfassung

Es stellte sich heraus, dass die meisten Hypothesen aus verschiedenen Gründen nur teilweise angenommen werden können.

Deutliche Resultate haben sich ergeben für die Hypothesen zum Migrationshintergrund und der Familiensprache, sowie zu den sozialen Verhaltensdispositionen des Kindes. Ein Migrationshintergrund, sowie nicht (Schweizer-)Deutsch als Familiensprache und aggressives Verhalten wirken sich hochsignifikant negativ aus auf den sozialen Status des Kindes in seiner Schulklasse. Nachteilig wirkt sich auch inkonsistentes elterliches Erziehungsverhalten aus. Gute Schulleistung und prosoziale Verhaltensdispositionen des Kindes wirken sich hochsignifikant begünstigend aus auf dessen sozialen Status. Eine einkommensstarke soziale Herkunft wirkt zudem begünstigend.

Zudem trägt ein höherer sozioökonomischer Status der Eltern, wenngleich gering, positiv bei zum sozialen Status des Kindes. Inkonsistentes Erziehungsverhalten der Eltern wirkt sich negativ aus auf den sozialen Status des Kindes. Der materiellen Ausstattung, sowie der Freizeitgestaltung des Kindes kommt keine Bedeutung zu hinsichtlich dessen sozialen Status.

Die auf Colemans Ansatz beruhende Hypothese zum familiären Sozialkapital kann nicht angenommen werden. Weder wirkt sich das Zusammenleben der Eltern, noch die Anzahl Geschwister negativ aus auf den sozialen Status des Kindes. Einzig Vollzeiterwerbstätigkeit der Mutter wirkt sich negativ aus. Dabei wirkt sich eine Teilzeiterwerbstätigkeit der Mutter bereits begünstigend aus. Und Geschwister zu haben wirkt sich ebenfalls positiv aus auf den sozialen Status eines Kindes.

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Hypothesen zum autoritativen Erziehungsverhalten und zum Familienklima nicht bestätigt werden können, weil das Antwortverhalten verzerrt war in Richtung soziale Erwünschbarkeit.

Es konnte weiter festgestellt werden, dass die Eltern- und Familienmerkmale nicht nur vermittelt über Kindmerkmale auf den sozialen Status des Kindes wirken, sondern auch direkt. Dasselbe gilt für nicht-verhaltensbezogene Merkmale, welche nicht nur vermittelt über verhaltensbezogene wirken, sondern auch direkt. Teilweise konnte ausserdem gar ein kumulativer Effekt festgestellt werden.

Allgemein konnte weniger als ein Drittel des sozialen Status eines Kindes unter seinen Peers erklärt werden. Es können Anzeichen für die innerfamiliäre Reproduktion sozialer Ungleichheit gefunden werden. Bourdieus Theorie lässt sich teilweise auf die Kinderwelt übertragen. Zugleich kann auch argumentiert werden, dass sich Anzeichen für Beck's Theorie finden.

FAZIT

11. Abschliessende Bemerkungen und Überlegungen

Die vorliegende Arbeit zeigte Befunde, welche dafür sprechen, dass der soziale Status der Eltern den sozialen Status eines Kindes unter seinen Schulklassenkameraden beeinflusst. Es wurde weiter gefragt, ob auch bei Kindern ‚Individualisierungstendenzen‘ zu beobachten sind. Dabei zeigte sich, dass sowohl dem inkonsistenten Erziehungsverhalten auf Elternseite, als auch der Familiensprache auf Familienseite eine signifikante Rolle zukommt für den sozialen Status eines Kindes. Hochsignifikant sind jedoch Merkmale, welche das Kind direkt in die Interaktionen mit seinen Peers einbringt, so die Schulleistung, wie auch prosoziale und aggressive Verhaltensdispositionen.

11.1 Schlussfolgerung auf theoretischer Ebene

Theorien zu sozialer Ungleichheit wurden meist nicht auf die Kinderwelt bezogen, daher war eine Überprüfung, ob dies möglich sei, wichtig. Überträgt man den Ressourcenansatz Bourdieus auf die Kinderwelt, so eröffnet dies zwei Untersuchungsgegenstände. Einerseits stellt sich die Frage inwieweit die Kapitalien der Eltern durch Übertragung auf das Kind seinen sozialen Status beeinflussen, und andererseits, inwieweit die Kapitalien des Kindes selbst seinen sozialen Status beeinflussen.

Finden sich Hinweise dafür, dass die Kapitalien der Eltern den sozialen Status des Kindes weitgehend beeinflussen, so gilt der Ansatz der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch innerfamiliäre Kapitalübertragung als bestätigt. Dies würde bedeuten, dass das Kind beliebter wäre unter seinen MitschülerInnen, wenn seine Eltern über mehr Ressourcen hinsichtlich ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital verfügten.

Finden sich Anzeichen dafür, dass sich die Ressourcen, welche das Kind direkt in die Interaktion mit seinen Peers einbringt, begünstigend auf seinen sozialen Status auswirken, so gilt die Weise, wie Bourdieu auf die Kinderwelt übertragen wurde, als bestätigt.

Finden sich keine Befunde für die oben genannten Wechselwirkungen, stellt sich mitunter die Frage, ob sich die Akkumulation des sozialen Kapitals und somit der soziale Status eines Kindes weniger als Resultat innerfamiliärer Übermittlungen von Kapitalien verstanden werden soll und mehr als Erreichung durch die Leistungen der einzelnen Person. Ein Kind mag beispielsweise eine vergleichsweise ressourcenschwächere sozioökonomische Herkunft haben und trotzdem sehr beliebt sein, weil es sich prosozial verhält und, wie Gürtler (2005) aufzeigen konnte, beispielsweise andere gut zum Lachen bringen kann.

In diesem Sinne könnte Beck als bestätigt erachtet werden, wenn soziale Verhaltensdispositionen eines Kindes als von ihm selbst bestimmt erachtet werden.

Wird allerdings sichtbar, dass es vorwiegend zugeschriebene Merkmale sind, welche ausschlaggebend sind dafür, ob ein Kind beliebt ist oder nicht, kann Krappmanns Ansatz als bestätigt erachtet werden, denn der soziale Status eines Kindes ist dann die Reflektion eines Aushandlungsprozesses über Normen.

Colemans Ansatz des familiären Sozialkapitals, eingebettet als Ressource im Sinne Bourdieus, welche die Akkumulation weiterer Kapitalien begünstigt, konnte nicht bestätigt werden. Dies mag darauf zurückgehen, dass dieser Ansatz an Aktualität eingebüsst hat.

In diesem Zusammenhang gilt es allgemein hervorzuheben, dass Theorien sich ändern und dadurch immer auch die Auswahl, welche vorbestimmt, worauf ein Augenmerk gerichtet sein soll und was wichtig ist. So müssen insbesondere Bourdieu, Beck und Coleman in einem Kontext verortet werden.

11.1.1 Bourdieu, Beck und Krappmann – soziale Ungleichheit

Es kann von einer Ungleichheit in der Kinderwelt gesprochen werden, doch finden sich unter Kindern im mittleren Alter hinsichtlich der Höhe ihres sozialen Status nur wenige Anzeichen für eine innerfamiliäre Reproduktion sozialer Ungleichheit.

Es konnten nur in Bezug auf das ökonomische Kapital der Eltern, welches sich begünstigend auf den sozialen Status des Kindes auswirkt, signifikante Anzeichen für die Reproduktion der

sozialen Ungleichheit gefunden werden. Insoweit konnten nicht wie erwartet signifikante empirische Anzeichen für alle Kapitalformen gefunden werden und der Ansatz Bourdieus vollständig bestätigt werden. Kapitalien der Eltern, welche als über das Kind vermittelt indirekt in die soziale Interaktion mit Gleichaltrigen einflussend verstanden wurden, begünstigen den sozialen Status des Kindes teilweise. Ersichtlich wurde, dass Bourdieus Konzept der Reproduktion sozialer Ungleichheit teilweise zutrifft für die Erlangung eines hohen Status in der mittleren Kindheit. Mit anderen Worten finden sich Anzeichen, dass die innerfamiliäre Übermittlung von Ressourcen den sozialen Status eines Kindes unter Gleichaltrigen beeinflusst.

Gibt es Anzeichen für die Übertragung Bourdieus Kapitaltheorie in die Kinderwelt? Interessanterweise findet sich, dass sich das kulturelle Kapital eines Kindes begünstigend auswirkt auf dessen sozialen Status. Es bleibt offen, ob der Grund dafür eine Wechselwirkung ist: das Kind fühlt sich wohler in seinem sozialen Umfeld Schulklassen und vermag sich daher schulisch besser zu entwickeln und umgekehrt. Insofern kann Bourdieus Theorie als teilweise in die Kinderwelt übertragbar erachtet werden, wenngleich sich keine Anzeichen finden, dass sich ökonomisches oder soziales Kapital begünstigend auf den sozialen Status auswirken.

Gilt nun Beck als bestätigt, der postuliert, dass Kinder sich selbst und ihre Qualifikationen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft in die Interaktionen mit ihren Peers einbringen? Indem Beck die Möglichkeiten des Individuums betont, dementiert er Bourdieu, welcher festhält, „dass die Wechselspiele des gesellschaftlichen Lebens, insbesondere des Wirtschaftslebens, nicht wie einfache Glücksspiele verlaufen, in denen jederzeit eine Überraschung möglich ist“ (Bourdieu, 1997: 49). Bourdieu hält das Verfügen über Kapitalien für ein zentrales Element sozialer Ungleichheit – dies nicht zuletzt, weil „auch scheinbar unverkäufliche Dinge ihren Preis“ (Bourdieu 1983: 184) haben. Hinzu kommt der Umstand der innerfamiliären Weitergabe dieser Kapitalien, welche die soziale Ungleichheit reproduziert. Diese Kapitalien, die mit der sozialen Herkunft einhergehen, stehen der individuellen Leistung des Individuums gewissermaßen gegenüber.

Indem Beck das Individuum als von seiner sozialen Herkunft losgelöst auffasst, die Autonomie des Einzelnen betont und somit die Eigenverantwortung impliziert, fügt er sich in neoliberale Gesellschaftsnormen ein. Becks Ansatz – wie auch Bourdieus – lässt sich somit als Paradigma einer Zeit verstehen. Aus diesem Grund würde die Folgerung, dass Beck als bestätigt gelten kann, zu kurz greifen. Auch die Entgegensetzung von familiären Strukturen und individuellen Leistungen ist künstlich: Das Eine ist vom Anderen nicht zu trennen.

Einzig das Verhalten des Kindes, sowie sein Migrationshintergrund wirken sich hochsignifikant auf den sozialen Status des Kindes aus. Das inkonsistente Erziehungsverhalten wirkt signifikant. Es wirkt direkt und indirekt vermittelt über das Verhalten des Kindes.

Beck könnte als bestätigt erachtet werden, würde davon ausgegangen, dass ein Kind sein Verhalten selbst bestimmte und somit seinen sozialen Status selbst beeinflussen könnte.

Krappmanns Ansatz der Ko-Konstruktion sozialer Realität ist hier differenzierter. Krappmann bietet einen Erklärungsansatz für den sozialen Status von Kindern, indem er ihn als Resultat eines Aushandlungsprozesses unter Kindern versteht. Ressourcentheoretische Ansätze fließen bei ihm dahingehend ein, als dass er ressourcenreicheren Kindern stärkere Aushandlungspositionen attestiert.

Indem Krappmann statusrelevante Merkmale als Produkte eines Aushandlungsprozesses versteht, ermöglicht er auch eine differenzierte Auffassung sozialer Akzeptanz als Statusdimension. Denn was sagt die soziale Akzeptanz?

Wie die Resultate gezeigt haben, ist Normkonformität wesentlich, um sozial akzeptiert zu sein. Vor diesem Verständnis wird deutlich, dass erfahrene Akzeptanz und somit Beliebtheit im normativen Sinne nicht einfach ‚gut‘ ist. Vielmehr wirft dies die Frage auf, wo die Grenze zwischen sozialer Anpassung und sozialer Akzeptanz liegt. Diese Frage gewinnt besonders dann an Gewicht, wenn fragwürdige Normen vorherrschen in einer Bezugsgruppe, da deren Infragestellen oder Missachten mit dem Risiko einhergehen kann, an sozialer Akzeptanz einzubüssen und somit an sozialem Status und an sozialem Kapital zu verlieren.

Gürtler (2005) nennt zum Beispiel Höflichkeit als Attribut prosozialen Verhaltens. Höflichkeit suggeriert normkonformes Verhalten und führt zu sozialer Akzeptanz. ‚Stört‘ hingegen ein Kind, verhält es sich nicht normkonform, kann es soziale Ablehnung und im Extremfall soziale Exklusion aus der Gruppe erfahren.

Der soziale Ausschluss unter den Peers wiederum wirkt sich negativ aus auf die soziale Entwicklung des Kindes, wie Rubin, Bukowski und Parker beschreiben: „Thus, it follows logically (and, indeed, empirically) that children who are rejected by their peers because of their proactive hostility may soon become precluded from the very activities that supposedly aid in the development of social skills: peer interaction, negotiation, and discussion“ (Rubin, Bukowski & Parker, 1998: 678).

Offen bleibt nach wie vor die Frage nach dem Huhn und dem Ei: War da zuerst das prosoziale Kind, das dann deswegen beliebt ist, oder war da das beliebte Kind, das aufgrund seiner erschlossenen Übungsmöglichkeiten im Umgang mit seinen Peers Prosozialität einfacher erlernen konnte?

Vor diesem Hintergrund ist es auch wichtig zu fragen, worauf der starke und hochsignifikant negative Zusammenhang zwischen dem Migrationshintergrund respektive einer nicht-(schweizer-)deutschen Familiensprache eines Kindes gründet. Spiegelt er ein politisches Klima,

welches von der Erwachsenenwelt bereits in die Kinderwelt übergegangen ist. Oder liegt es daran, dass Kinder mit (schweizer-)deutscher Familiensprache sich besser einzubringen vermögen in den Aushandlungsprozessen um die soziale Wirklichkeit und somit die Frage der Statusrelevanz eines Merkmals? Trifft es auch für den heterogenen Raum Zürich zu, dass andere statusrelevante Merkmale gelten für Kinder, die einer Minderheit angehören? Wenn, ja, welche wären diese und worin unterscheiden sie sich von jenen der Mehrheit? Lassen sich hier Kongruenzen mit Vorstellungen in der Erwachsenenwelt feststellen?

Indem Krappmanns Ansatz der Ko-Konstruktion der sozialen Wirklichkeit als relevant für die Ausformung der Statusrelevanz eines Merkmals erachtet werden kann, wird zugleich die Bedeutung weiterer Grundlagenforschung zu statusrelevanten Merkmalen der Kinderwelt deutlich.

Ob Bourdieus Ansatz zutrifft auf die Erwachsenenwelt, ist, wie im Theorieteil (Kapitel 4) besprochen, kontrovers. Es ist möglich, dass die Sozialstruktur sowohl von Elementen durchwoben ist, die Bourdieus Kapitaltheorie entsprechen, wie auch von solchen, die Becks Individualisierungstheorie entsprechen. Grundsätzlich kann zudem die Frage aufgeworfen werden, inwieweit die Kinderwelt bereits von Normen und Wertvorstellungen der Erwachsenenwelt durchdrungen ist bezüglich der Statusrelevanz von sozialen Merkmalen.

11.1.2 Coleman – eine veraltete Theorie?

Hinsichtlich Kapitalien auf Familienseite wurde zusätzlich Coleman mit seinen Theorien zu familiärem Sozialkapital herangezogen. Es konnten aber weder für Voll- oder Teilzeiterwerbstätigkeit der Mutter, noch für das Aufwachsen in einem Ein-Elternhaushalt oder mit vielen Geschwistern signifikante negative Zusammenhänge mit dem sozialen Status des Kindes festgestellt werden. Seine Ansätze können aufgrund der empirischen Resultate dieser Arbeit als veraltet bezeichnet werden.

Es zeigt sich gerade bei Coleman die normative Kraft von Theorien. Denn welche Merkmale als statusrelevant bestimmt werden, verändert sich und muss im historischen und gesellschaftlichen Kontext betrachtet werden.

Eine Theoriekritik ist wichtig und aufschlussreich, insofern sie aufzeigt, welche Aspekte in einer Zeit diskutiert und welche Fragen gestellt werden. Beispielsweise kann das etwas darüber aussagen, wie die Gesellschaft zu einer Zeit beispielsweise über Scheidung denkt.

11.2 Schlussfolgerung auf empirischer Ebene

Ziel vorliegender Arbeit war es, Merkmale der Eltern, des Kindes und der Familie in ihrer Beziehung zum sozialen Status eines Kindes in seiner Schulklasse zu untersuchen, welche in bisherigen Untersuchungen wenig Aufmerksamkeit genossen. Gürtlers Aufforderung wurde Rechnung getragen, indem Merkmale des Familienklimas in die Untersuchung aufgenommen wurden.

Da dem sozialen Verhalten viel Aufmerksamkeit geschenkt wurde in der bisherigen Peer-Forschung, gewann die Frage danach, was dieses Verhalten determiniert, an Gewicht. Dieser Ansatz ist nicht zuletzt als Anknüpfung an Gürtlers Fazit zu verstehen:

„Eine lohnenswerte Erweiterung der Frage nach der Rolle des Elternhauses für den sozialen Status eines Kindes würde daher eine ausführlichere Betrachtung des Erziehungsverhaltens darstellen, mehr noch könnte die Untersuchung der Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen zur Aufklärung der Rolle des Elternhauses für den sozialen Status eines Kindes beitragen“ (Gürtler, 2005: 175).

Mit den in vorliegender Arbeit betrachteten Merkmalen auf Eltern-, Kind-, und Familienseite konnten 17 Prozent der Varianz des sozialen Status eines Kindes in seiner Schulklasse erklärt werden. Kindmerkmale erklärten dabei den grössten Teil.

Der Kategorie ‚soziales Verhalten‘ auf Eltern-, Kind- und Familienebene kommt am meisten Gewicht zu für die Erklärung des sozialen Status eines Kindes, gefolgt von der Kategorie ‚demografisches Merkmal‘ auf Eltern- und Familienebene; am wenigsten Gewicht kommt der Kategorie Ressourcen zu: Dem elterlich inkonsistenten und körperlich bestrafenden Erziehungsverhalten, den sozialen Verhaltensdispositionen, der Schulleistung des Kindes, sowie dem Migrationshintergrund respektive der Familiensprache und dem Haushaltseinkommen kommen im Rahmen der in vorliegender Arbeit betrachteten Merkmale die bedeutendste Rolle zu für den sozialen Status eines Kindes in seiner Schulklasse. Insbesondere höhere als dem Altersdurchschnitt entsprechende Schulleistung und Prosozialität begünstigen die Beliebtheit, während sich Aggression und ein Migrationshintergrund negativ darauf auswirken.

Überwiegend wirkten die nicht-verhaltensbezogenen Merkmale direkt, sowie indirekt über verhaltensbezogene Merkmale. Dasselbe trifft zu für die Vermittlerrolle der Kindmerkmale: Die Mehrheit der Eltern- und Familienmerkmale wirkten sowohl direkt, als auch indirekt über das Kind vermittelt, auf die soziale Akzeptanz des Kindes.

Der soziale Status eines Kindes ist weitgehend unbeeinflusst von seinem ökonomischen Kapital. Wirft dies die Frage nach der Übertragbarkeit Bourdieus Theorie in die Kinderwelt auf? Oder wäre es möglich, dass es sich dabei bloss um eine Frage der Operationalisierung von ökonomischem Kapital in der Kinderwelt handelt? So könnte es sein, dass es andere materielle Ausstattungen sind, die als ökonomisches Kapital erachtet werden müssten, als jene die in vorliegender Untersuchung betrachtet wurden. Hinzu kommt, dass man – interpretierte man Prosozialität, wie dies Gürtler (2005) tut – als soziales Kapital, statt der Freizeitgestaltung, die Begünstigung des sozialen Status des Kindes durch dessen soziales Kapital zudem als bestätigt finden würde. Es finden sich also durchaus Anzeichen dafür, dass sich Bourdieus Ansatz in die Kinderwelt übertragen lässt und dann mit Krappmanns Ansatz kombinieren lässt – je mehr

Ressourcen ein Kind zur Verfügung hat, desto stärker ist seine Aushandlungsposition im Prozess der Ko-Konstruktion sozialer Wirklichkeit und desto weitgehender kann es beeinflussen, was als statusrelevant gelten sollte.

Welche sozialen Merkmale unter Kindern als Ressource angesehen werden, ist bisweilen offen und scheint teilweise zu variieren. Welche Merkmale untersucht werden, ist geprägt durch historisch sich wandelnde Paradigmen. In diesem Zusammenhang scheint auch der Umstand zentral, dass gerade der Migrationshintergrund ein grosses Gewicht hat. Hier wird die Macht gesellschaftlicher Normsetzung und Zuschreibung deutlich.

Eine Herausforderung bietet die Befürchtung, dass gewisse Antworten Verzerrungen in Richtung soziale Erwünschtheit aufweisen. Dies betrifft sowohl Angaben zum elterlich autoritativen Erziehungsverhalten, als auch zum Familienklima. Es ist schwierig einzuschätzen, ob die Zusammenhänge mit der sozialen Akzeptanz tatsächlich vorliegen, wie es die Berechnung ergeben hat.

11.3 Ausblick

Krappmanns Auffassung des sozialen Status als Resultat eines Aushandlungsprozesses unter gleichaltrigen Kindern betont die Relevanz der Normen der jeweiligen Bezugsgruppe. Daher sollte in zukünftigen Untersuchungen diesen Normen insoweit Beachtung geschenkt werden, als dass Beliebtheit gemäss empirischen Forschungen an normkonformes Verhalten geknüpft ist, und sie daher aufschlussreich sein könnten hinsichtlich statusrelevanten Merkmalen. Welche Merkmale eines Kindes seinen sozialen Status begünstigen, dürfte somit von Bezugsgruppe zu Bezugsgruppe stark variieren.

In diesem Kontext stellt sich auch die Frage nach einem Habitus der Kinderwelt: Gibt es eine Kinderkultur? Wenn ja, ist diese homogen? Will heissen, gelten in allen Schulklassen dieselben Normen dafür, welchen Merkmalen Statusrelevanz zukommt? Oder finden sich Unterschiede, beispielsweise darin, wie stark die Normen der Kinderwelt bereits jenen der Erwachsenenwelt entsprechen? Oder birgt sie bereits Informationen darüber, was zukünftig in der Erwachsenenwelt als statusrelevant gelten wird? Stellte sich die Kinderkultur als heterogen heraus hinsichtlich statusrelevanten Merkmalen, ist dies quartierspezifisch?

Es könnte hilfreich sein, vermehrt auf die Mehr- und Minderheitsverhältnisse in den einzelnen Schulklassen einzugehen. Wirkt sich ein doppelter Migrationshintergrund oder eine nicht (Schweizer-)Deutsche Familiensprache auch dann negativ aus auf den sozialen Status, wenn er deckungsgleich ist mit der Mehrheit der anderen Mitschülerinnen und Mitschüler?

Da sich soziale Verhaltensdispositionen als relevant für den sozialen Status eines Kindes erweisen, dürfte es interessant sein, diesen vermehrt nachzugehen im Sinne Gürtlers.

Gewiss ist, dass die Statusrelevanz der Merkmale in der Kinderwelt insoweit von Interesse sind, als sie Potential für die Erschliessung neuer Märkte in sich bergen mögen, so etwa für die Kinder-Trendforschung.

Es wäre zudem von Interesse, wie auf Ebene der Erwachsenenwelt die Verzerrung in Richtung soziale Erwünschbarkeit eingedämmt werden könnte. Wie könnte Erziehungsverhalten und Familienklima erfragt werden, ohne dass die befragten Personen über Erziehungsstil Auskunft geben, also darüber, wie sie die Erziehung wünschenswert fänden und ohne, dass der Druck besteht suggerieren zu müssen, zu Hause sei stets alles wunderbar? Ist dies eine lösbare Aufgabe? Der momentanen Situation entsprechend kann vermutlich mehr darüber ausgesagt werden, was aus Sicht der Befragten als wünschenswert erachtet wird und wie demzufolge diese Werte der Eltern sich auf den sozialen Status des Kindes auswirken.

Mehrmals wurde auf den vorangegangenen Seiten der problematische Umstand angesprochen, dass in vielen Studien und manchen Theorien nur von der Mutter die Rede ist. Mag dies zwar praktisch sein, weil einer herrschenden Praxis entsprechend, so kann diese Beschreibung des Ist-Zustands leicht zu einer Beschreibung eines Soll-Zustands werden. Daher wäre es wichtig für zukünftige Untersuchungen, Merkmale des Vaters stärker zu berücksichtigen und damit dessen wichtige Rolle bei der sozialen Entwicklung eines Kindes gerechter zu werden. Als Nebeneffekt würde der immense Einfluss der Mutter auf die soziale Entwicklung des Kindes, welcher durch Untersuchungsergebnisse der Mutter attestiert wird, ein wenig geschwächt und die Mutter dadurch etwas entlastet.

BIBLIOGRAPHIE

Literatur

- Adessky, Rhonda S. (1997): The Relationship of Group and Family Experiences to Peer-Rated Aggression and Popularity in Middle Class Kindergarten Children. *Dissertation Abstracts International Section B: Sciences & Engineering*, 57(7-B).
- Adler, Patricia A. & Adler, Peter (1998): *Peer Power. Preadolescent Culture and Identity*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Alsaker, Françoise D. & Valkanover, Stefan (2000): *Das Plagen im Kindergarten*. Formen und Präventionsmöglichkeiten. Wissenschaftlicher Schlussbericht. University of Berne, Department of Psychology.
- Asher, Steven R., Hymel, Shelley & Renshaw, Peter D. (1984): Loneliness in Children. *Child Development*, 55, 1456-1464.
- Asher, Stevens R. & Wheeler, Valerie A. (1985): Children's Loneliness: A Comparison of Rejected and Neglected Peer Status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 500-505.
- Asher, Stevens, R. & Coie John, D. (Hrsg.) (1990): *Peer Rejection in Childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, Albert (1979): *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baumert, Jürgen & Schümer, Gundel (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, 323-407.
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beisenherz, Gerhard H. (2001): Kinderarmut global und lokal: Armut als Exklusionsrisiko. In: Chrisoph Butterwegge (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz, 35-74.
- Bohrhardt, Ralf (1999): *Ist wirklich die Familie schuld? Familialer Wandel und soziale Probleme im Lebensverlauf*. Opladen: Leske + Budrich.

- Bolger, Kerry E., Patterson, Charlotte J., Thompson, William W. & Kupersmidt, Janis B. (1995): Psychosocial Adjustment among Children Experiencing Persistent and Intermittent Family Economic Hardship. *Child Development*, 66, 1107-1129.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede*: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. übersetzt von Bernd Schwibs u. Achim Russer. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt, Sonderheft 2), Göttingen: Otto Schwartz & Co., 183-198.
- Bourdieu, Pierre (1997): *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. In: Margareta Steinrück (Hrsg.). Unveränderte Auflage (Orig. 1992). Hamburg: VSA-Verlag.
- Brody, Gene H. (1998): Sibling relationship quality: Its causes and consequences. *Annual Review of Psychology*, 49, 1-24.
- Bronfenbrenner, Urie (1978): Ansätze zu einer experimentellen Ökologie menschlicher Entwicklung. In: Rolf Oerter (Hrsg.), *Entwicklung als lebenslanger Prozess*. Hamburg: Hoffmann und Campe, 33-65.
- Bronfenbrenner, Urie (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*: natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bukowski, William M. & Hoza, Betsy (1989): Popularity and Friendship. Issues in Theory, Measurement, and Outcome. In: Thomas J. Berndt & Gary W. Ladd (Hrsg.), *Peer Relationships in Child Development*. New York: Wiley, 15-45.
- Bukowski, William M., Pizzamiglio, Teresa M., Newcomb Andrew F. & Hoza, Betsy (1996): Popularity as an Affordance of Friendship: The Link between Group and Dyadic Experience. *Social Development*, 5, 189-202.
- Burzan, Nicole (2005): *Soziale Ungleichheit*: eine Einführung in die zentralen Theorien. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cantrell, V. L. & Prinz, Ronald J. (1985): Multiple Perspectives of Rejected, Neglected, and Accepted Children: Relation Between Sociometric Status and Behavioral Characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 884-889.

- Caspi, Avshalom, Elder, Glen H., & Bem, Daryl J. (1988): Moving Away from the World: Life-course patterns of shy children. *Developmental Psychology*, 24, 824-831.
- Cillessen, Antonius H. N., van Ijzendoorn, Hendrik W., van Lieshout Cornelis F. M. & Hartup, Willard W. (1992): Heterogeneity among Peer-Rejected Boys: Subtypes and Stabilities. *Child Development*, 63, 893-905.
- Cohn, Deborah A., (1990): Child-Mother Attachment at Six Years and Social Competence at School. *Child Development*, 61, 152-162.
- Cohn, Deborah A., Patterson, Charlotte J., Christopoulos, Christina (1991): 'The Family and Children's Peer Relations'. In: Gary W. Ladd (Hrsg.), Special Issue: Family-peer relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8, 3, Sage Publications: London, 307-314.
- Coie, John D., Dodge, Kenneth, A. & Coppotelli, Heide (1982): Dimensions and Types of Social Status: A Cross-Age Perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Coie, John D. & Dodge, Kenneth, A. (1988): Multiple Sources of Data on Social Behavior and Social Status in the School: A Cross Age Comparison. *Child Development*, 59, 815-829.
- Coie John D., Dodge, Kenneth, A. & Kupersmidt, Janis B. (1990): Peer Group Behavior and Social Status. In: Steven R. Asher & John D. Coie (Hrsg.), *Peer Rejection in Childhood*. New York: Cambridge University Press, 17-59.
- Coie John D. & Dodge, Kenneth, A. (1998): Aggression and Antisocial Behavior. In: N. Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology*, 3. New York: Wiley, 779-862.
- Coleman, James S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95-S120.
- Crick, Nicki R., & Dodge, Kenneth A. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 1, 74-101.
- Dekovic, Maja & Janssens, Jan M. A. M. (1992): Parents' Child-Rearing Style and Child's Sociometric Status. *Developmental Psychology*, 28, 5, 925-932.
- Diaz-Bone, Rainer (2006): *Statistik für Soziologen*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

- Diewald, Martin, & Schupp, Jürgen (2004): Soziale Herkunft, Beziehungen zu den Eltern und das kulturelle und soziale Kapital von Jugendlichen. In: Marc, Szydlik (Hrsg.), *Generation und Ungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 104-127.
- Diewald, Martin & Lüdicke, Jörg (2007): *Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit: Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dishion, Thomas J. (1990): The Family Ecology of Boys' Peer Relations in Middle Childhood. *Child Development*, 61, 874-892.
- Dodge, Kenneth A. (1983): Behavioral Antecedents of Peer Social-Status. *Child Development*, 54, 6, 1386-1399.
- Dodge, Kenneth A. & Feldman, Esther (1990): Issues in Social Cognition and Sociometric Status. In: Steven R. Asher & John D. Coie (Hrsg.), *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 119-155.
- Durbin, Denise L., Darling, Nancy, Steinberg, Laurence & Brown, Bradford B. (1993): Parenting Style and Peer Group Membership among European-American Adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 3, 87-100.
- Eisenberg, Nancy (1990): Prosocial Development in Early and Mid-Adolescence. In: Raymond Montemayor, Gerald R., Adams & Gullotta Thomas P. (Hrsg.), *From Childhood to Adolescence. A Transitional Period?* Newbury Park: Sage, 240-268.
- Eisenberg, Nancy, & Fabes, Richard A. (1998): Prosocial Development. In: Nancy Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology: Social, emotional, and personality development*. Bd. 3. 5. Auflage. New York: Wiley, 701-778.
- Eisner, Manuel & Ribeaud, Denis (2005): Zurich Project on the Social Development of Children. *Second Intermediate Report*. University of Cambridge.
- French, Doran C. (1988): Heterogeneity of Peer-Rejected Boys: Aggressive and Nonaggressive Subtypes. *Child Development*, 59, 976-985.
- French, Doran C. (1990): Heterogeneity of Peer-Rejected Girls. *Child Development*, 61, 2028-2031.

- Furman, Wyndol & Gavin, Leslie A. (1989): Peers' influence on adjustment and development. In: Thomas J. Berndt & Gary W. Ladd (Hrsg.), *Peer relationships in child development*. New York: Wiley, 319-340.
- Furstenberg, Frank F. & Cherlin, Andrew J. (1991): *Divided Families: What Happens to Children When Parents Part*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Geiling, Heiko (2006): Milieu und Stadt. Zur Theorie und Methode einer politischen Soziologie in der Stadt. In: Helmut Bremer & Andrea Lange-Vester (Hrsg.), *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur: Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 335-359.
- Gottman, John M. (1991): Finding the Roots of Children's Problems with Other Children. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8, 441-448.
- Greenberger, Ellen & Goldberg, Wendy, A. (1989): Work, Parenting, and the Socialization of Children. *Developmental Psychology*, 25, 1, 22-35.
- Gürtler, Christine (2005): *Soziale Ungleichheit unter Kindern: Über die Rolle von Kind- und Elternhausmerkmalen für die Akzeptanz und den Einfluss eines Kindes in seiner Schulklasse*. Dissertation. Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität Potsdam.
- Hartup, Willard W. (1983): Peer Relations. In: Paul Mussen & Mavis, E. Hetherington (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality and Social Development*, 4. New York: Wiley, 103-196.
- Havighurst Robert J. (1972): *Developmental Tasks and Education*. New York, NY: MCKay.
- Henggeler, Scott W., Edwards, James J., Cohen, Robert & Summerville, Mary B. (1991): Predicting Changes in Children's Popularity: The Role of Family Relations, *Journal of Applied Developmental Psychology*.
- Herlth, Alois, Böcker, Susanne & Ossyssek, Friedolf (1995): Ehebeziehungen und Kompetenzentwicklung von Kindern. In: Bernhard Nauck & Corinna Innen-Iseemann (Hrsg.), *Familie im Brennpunkt von Wissenschaft und Forschung*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, 221-135.
- Hillmann, Karl-Heinz (2007): *Wörterbuch der Soziologie*. 5., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

- Honneth, Axel (1984): Die zerrissene Welt der symbolischen Formen. Zum kultur-soziologischen Werk Pierre Bourdieus. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 36, 147-164.
- Hradil, Stefan (1987): *Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus*. Opladen: Leske + Budrich, 33-52.
- Hradil, Stefan (1992): *Zwischen Bewusstsein und Sein: die Vermittlung objektiver Lebensbedingungen und subjektiver Lebensweisen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hradil, Stefan (1999): *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. 7. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.
- Hradil, Stefan (2001): *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hurrelmann, Klaus & Ulich, Dieter (Hrsg.) (2002, Orig. 1991): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Hurrelmann, Klaus (2006): *Einführung in die Sozialisationstheorie*. 9., unveränderte Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Hymel, Shelley, Rubin, Kenneth H., Rowden, Lynda, & LeMare, Lucy J. (1990): Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development*, 61, 2004-2021.
- Jansen, Dorothea (2006): *Einführung in die Netzwerkanalyse: Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Juhász, Anne & Mey, Eva (2003): *Die zweite Generation: Etablierte oder Aussenseiter?* Biographien von Jugendlichen ausländischer Herkunft. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Keane, Susan P. & Parrish, Amy E. (1992): The Role of Affective Information in the Determination of Intent. *Development Psychology*, 28, 1, 159-162.
- Kitzmann, Katherine M., Cohen, Robert, & Lockwood, Rebecca, L. (2002): Are Only Children Missing Out? Comparison of the Peer-Related Social Competence of Only Children and Siblings. *Journal of Personal and Social Relationships*, 19, 305-322.

- Krappmann, Lothar (1994): Sozialisation und Entwicklung in der Sozialwelt der Kinder. In: Klaus A. Schneewind (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation*, 1, Göttingen: Hogrefe, 495-524.
- Krappmann, Lothar und Oswald, Hans (1995): *Alltag der Schulkinder*. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim: Juventa.
- Krappmann, Lothar (1999): Die Reproduktion des Systems gesellschaftlicher Ungleichheit in der Kinderwelt. In: Matthias Grundmann (Hrsg.), *Konstruktivistische Sozialisationsforschung: lebensweltliche Erfahrungskontexte, individuelle Handlungskompetenzen und die Konstruktion sozialer Strukturen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 228-240.
- Kupersmidt, Janis B. & Coie, John D. (1990): Preadolescent Peer Status, Aggression, and School Adjustment as Predictors of Externalizing Problems in Adolescence. *Child Development*, 61, 1350-1362.
- Kupersmidt, Janis B. & Patterson, Charlotte J. (1991): Childhood Peer Rejection, Aggression, Withdrawal, and Perceived Competence as Predictors of Self-Reported Behavior Problems in Preadolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19: 427-449.
- Ladd, Gary W. (1983): Social Networks of Popular, Average, and Rejected Children in School Settings. *Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology*, 29, 3, 283-307.
- Ladd, Gary (1991): Introduction: Family-peer relations during childhood: pathways to competence and pathology? In: Gary W. Ladd (Hrsg.), Special Issue: Family-peer relationships, *Journal of Social and Personal Relationships*, 8, 3. London: Sage Publications, 307-314.
- Ladd, Gary W. (1999): Peer Relationships and Social Competence during Early and Middle Childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-375.
- Lancelotta, Gary X., & Vaughn, Sharon (1989): Relation between Types of Aggression and Sociometric Status – Peer and Teacher Perceptions. *Journal of Educational Psychology*, 81, 1, 86-90.
- Ledingham, J. E. (1981): ‚Developmental Patterns of Aggressive and Withdrawn Behavior in Childhood: A Possible Method for Identifying Preschizophrenics‘, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 9, 1-22.

- Lewis, Michael, J. & Rosenblum, Leonard, A. (1975): *Friendship and Peer Relations*. New York: Wiley.
- Liegle, Ludwig (2002): Kulturvergleichende Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Klaus Hurrelmann & Dieter Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. 2. Auflage, Orig. 1991. Weinheim: Beltz Verlag, 215-230.
- Main, Mary & Cassidy, Jude (1988): Categories of response to reunion with the parent at age 6: Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental Psychology*, 24, 415-426.
- Malti, Tina (2005): Einfluss familialer Merkmale auf Persönlichkeitsentwicklung und Aggression bei Kindern. In: Angela Ittel & Maria von Salisch (Hrsg.), *Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Kohlhammer: Stuttgart, 113-134.
- Mayer, Karl-Ulrich & Blossfeld, Hans Peter (1990): Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf. In: Berger, Peter A. & Stefan, Hradil (Hrsg.), *Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile* (Soziale Welt, Sonderband 7). Göttingen: Schwartz, 297-318.
- Meile, B. (1976): Soziometrischer Status und Schulleistungen von Gastarbeiterkindern: Ergebnisse einer methodologischen Fallstudie. *Psychologische Beiträge*, 18, 3, 354-371.
- Moreno, Jakob L. (1943): Sociometry and the Cultural Order. *Sociometry*, 6, 3. American Sociological Association, 299-344.
- Moreno, Jakob, L. (1974, Orig. 1934). *Die Grundlagen der Soziometrie*. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Newcomb, Andrew F. & Bukowski, William M. (1984): A longitudinal study of the utility of social preference and social impact classification schemes. *Child Development*, 55, 1434-1477.
- Newcomb, Andrew F., Bukowski, William, M. & Pattee, Linda, (1993): Children's Peer Relations: A Metaanalytic Review of Popular, Rejected, Neglected, Controversial, and Average Sociometric Status. *Psychological Bulletin*, 113, 1, 99-128.
- Noack, Peter (2002): Familie und Peers. In: Manfred, Hofer, Elke, Wild & Peter Noack (Hrsg.), *Lehrbuch Familienbeziehungen: Eltern und Kinder in der Entwicklung*. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen: Hogrefe, 143-167.

- O'Donnell, Lydia & Stueve, Ann C. (1983): Mothers as social agents: Structuring the community activities of school-age children. In: Helena Z., Lopata & Joseph H., Pleck (Hrsg.), *Research in the interweave of social roles: Families and jobs*. Greenwich, CT: JAI Press, 3, 333ff.
- Parker, Jeffrey G. & Asher, Steven, R. (1987). Peer Relations and Later Personal Adjustment: Are Low-Accepted Children at Risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Parkhurst, Jennifer T. & Asher, Steven R. (1992): Peer Rejection in Middle School: Subgroup Differences in Behavior, Loneliness, and Interpersonal Concerns. *Developmental Psychology*, 28, 231-241.
- Parkhurst, Jennifer T. & Hopmeyer, Andrea (1998): Sociometric Popularity and Peer-Perceived Popularity: Two Distinct Dimensions of Peer Status. *Journal of Early Adolescence*, 18, 2, 125-144.
- Patterson, Charlotte J., Kupersmidt, Janis B., & Griesler, Pamela C. (1990): Children's Perceptions of Self and of Relationships with Others as a Function of Sociometric Status, *Child Development*, 61, 1335-1349.
- Patterson, Charlotte J., Vaden, Nancy A. & Kupersmidt, Janis B. (1991): Family Background, Recent Life Events and Peer Rejection During Childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8, 347-361.
- Petillon, Hans (1978): *Der unbeliebte Schüler*. Braunschweig: Westermann.
- Petillon, Hanns (1987). *Der Schüler*: Rekonstruktion der Schule aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt.
- Piaget, Jean (1973, Orig. 1932): *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Putallaz, Martha & Gottman, John M. (1981): An Interactional model of children's entry into peer groups. *Child Development*, 52, 986-994.
- Rubin, Kenneth H., Hymel, Shelley & Mills, Rosemary S. L. (1989): Sociability and Social Withdrawal in Childhood: Stability and Outcomes. *Journal of Personality*, 57, 237-256.
- Rubin, Kenneth H., LeMare, Lucy J. & Lollis, Susan (1990): Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. In: Steven R. Asher & John D. Coie (Hrsg.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press, 217-249.

- Rubin, Kenneth H., Bukowski William M. & Parker, Jeffrey G. (1998): Peer Interactions, Relationships, and Groups. In: N. Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology: Social, emotional, and personality development*. 5. Auflage. New York: Wiley, 619-700.
- Rutter, Michael (1975): *Helping Troubled Children*. New York: Plenum.
- Schimpl-Neimanns, Bernhard (2004): Zur Umsetzung des Internationalen Sozioökonomischen Index des Beruflichen Status (ISEI) mit den Mikrokonsensen ab 1996. *ZUMA-Nachrichten* 54, Jg. 28, 154-170.
- Schmidt-Denter, Ulrich (1994): Prosoziales und aggressives Verhalten. In: Niels Birbaumer (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt-Denter, Ulrich (1996): Soziale Entwicklung. 3., korrigiert und aktualisierte Auflage. Weinheim: Beltz. Psychologie Verlag.
- Schneewind, Klaus A. (1992): Familien zwischen Rhetorik und Realität: eine familienpsychologische Perspektive. In: Klaus Schneewind & Lutz von Rosenstiel (Hrsg.), *Wandel der Familie*. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe, 9-35.
- Schneewind, Klaus A. (1994): Erziehung und Sozialisation in der Familie. In: Niels Birbaumer (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Shelton, Karen K., Frick, Paul J. & Wootton, Jane (1996). Assessment of Parenting Practices of Elementary School-Age Children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25, 3, 317-329.
- Stattin, Håkan & Magnusson, David (1996): Antisocial Development: A Holistic Approach. *Development and Psychopathology*, 4, 617-645.
- Stöckli, Georg (1997): *Eltern, Kinder und das andere Geschlecht: Selbstwertung in sozialen Beziehungen*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Strohmeier, Dagmar, Atria, Moira & Spiel, Christiane (2005): Bullying und Viktimisierung in multikulturellen Schulklassen: Wer ist betroffen? Wie begründen Opfer ihre Erfahrungen? In: Angela Ittel & Maria von Salisch (Hrsg.), *Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Sutter, Tilmann (2002): Sozialisation als Konstruktion subjektiver und sozialer Strukturen. Aktualität und künftige Perspektiven und strukturalistischer Sozialisationsforschungen. In: Manfred Hofer, Elke Wild & Peter Noack (Hrsg.), *Lehrbuch Familienbeziehungen: Eltern und Kinder in der Entwicklung*. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen: Hogrefe, 93ff.
- Treibel, Annette (1997): *Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart*. 4., verbesserte Auflage. Opladen: Leske + Budrich.
- Tremblay, Richard E., Loeber, Rolf, Gagnon, Claude, Charlebois, Pierre, Larivee, Serge & LeBlanc, Marc (1991): Disruptive Boys with Stable and Unstable High Fighting Behavior Patterns During Junior Elementary School. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 285-300.
- Von Salisch, Maria (2000): Zum Einfluss von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. In: Manfred Amelang (Hrsg.), *Determinanten individueller Unterschiede*, 4. Göttingen: Hogrefe, 345-405.
- Wagner, Jürgen W. L. (1991): Freundschaften und Freundschaftsverständnis bei drei- bis zwölfjährigen Kindern: Sozial- und entwicklungspsychologische Aspekte. In: Ders. (Hrsg.), *Lehr- und Forschungstexte Psychologie*, 42. Berlin: Springer Verlag.
- Walper, Sabine (1995): Kinder und Jugendliche in Armut. In: Karl-Jürgen Bieback & Helga Milz (Hrsg.), *Neue Armut*. Frankfurt a. M.: Campus, 181-219.
- Walper, Sabine & Schwarz, Beate (1999): *Was wird aus den Kindern?* Chancen und Risiken für die Entwicklung von Kindern aus Trennungs- und Stieffamilien. Weinheim: Juventa.
- Walper, Sabine, Gerhard, Anna-Katharina, Schwarz, Beate & Gödde, Mechthild (2001): Wenn an den Kindern gespart werden muss: Einflüsse der Familienstruktur und finanzieller Knappheit auf die Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen. In: Sabine Walper & Reinhard Pekrun (Hrsg.), *Familie und Entwicklung: Perspektiven der Familienpsychologie*. Göttingen: Hogrefe, 266-291.
- Wikström, Per Olof (2002): Petersborough Study.
- Youniss, James (1994): *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. In: Lothar Krappmann & Hans Oswald (Hrsg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Internetseiten

Gürtler, Christine (2002): *Nicht nur Taschengeld regiert die Kinderwelt*. http://www.innovations-report.de/html/berichte/interdisziplinaere_forschung/bericht-13086.html [Stand: 04.12.2007].

ANHANG

1. Erhebungsinstrumente

Die Instrumente wurden vorwiegend vom z-proso Team entwickelt. Ist dies nicht der Fall, so ist angegeben wer es entwickelt hat. Die Instrumente wurden unterschiedlichen Fragebogen entnommen: dem Kinderinterview von 2005, den Elterninterviews von 2004, 2005 und 2006 und dem Lehrpersonenbeobachtungsfragebogen von 2005.

1.1 Soziale Akzeptanz – das Postauto-Instrument (Kinderinterview 2005)

Du gehst mit dem Postauto auf eine Reise. Du sitzt gleich beim Fahrer (dem Kind wird der Fahrer gezeigt).

Welche sechs Kinder aus Deiner Klasse nimmst Du mit?

Du kannst für jedes Kind, welches Du mitnehmen willst einen Sticker aussuchen und in ein Fenster legen und mir seinen Namen nennen.

Welche sechs Kinder aus Deiner Klasse nimmst Du nicht mit?

Du kannst für jedes Kind, welches Du nicht mitnehmen willst einen Sticker aussuchen und in ein Fenster legen und mir seinen Namen nennen.

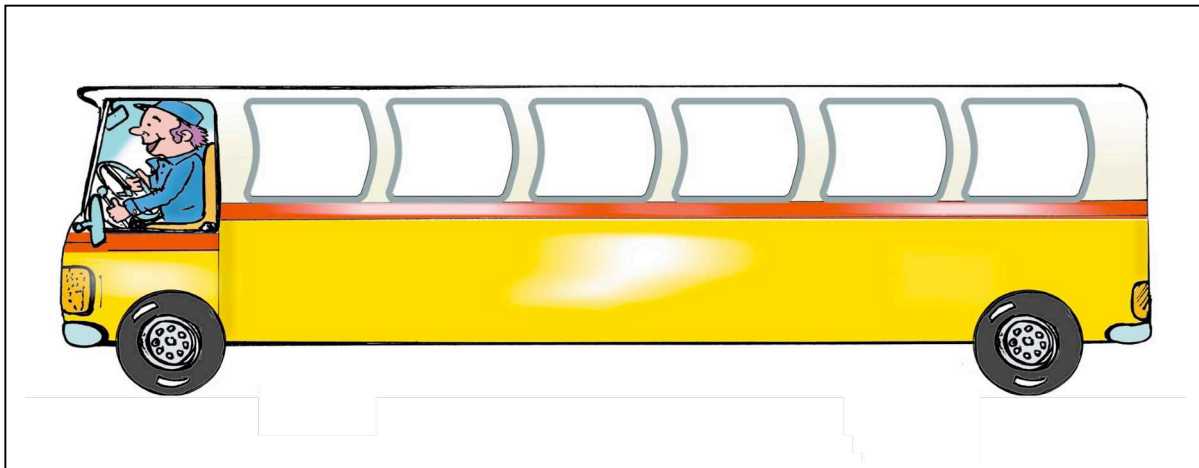


Abbildung 4: Das Postauto-Instrument entwickelt von Alsaker.

1.2 Einkommen (Elterninterview 2004)

Bitte schätzen Sie das jährliche Einkommen ihres Haushaltes unter Berücksichtigung aller Einkommensquellen. Bitte schliessen Sie das Einkommen aller Haushaltsmitglieder ein. Nennen Sie diejenige Antwortkategorie, die Ihrem Haushaltseinkommen am ehesten entspricht:

- | | |
|------------------------|--|
| 1) CHF 180,000+ | 8) CHF 31,000–39,999 |
| 2) CHF 140,000–179,999 | 9) CHF 24,000–30,999 |
| 3) CHF 110,000–139,999 | 10) CHF weniger als 24,000 |
| 4) CHF 84,000–109,999 | 11) Trifft nicht zu |
| 5) CHF 66,000–83,999 | 12) Weiss nicht/Kann sich nicht erinnern |
| 6) CHF 52,000–65,999 | 13) Keine Antwort/Antwort verweigert |
| 7) CHF 40,000–51,999 | |

1.3 Schulabschluss (Elterninterview 2004)

Was ist Ihre höchste Ausbildung?⁴¹

Obligatorische Schule nicht abgeschlossen
Obligatorische Schule, Anlehre
Haushaltslehre, 1 Jahr Handelsschule
Berufslehre, BMS, KV
Vollzeitberufsschule (Handelsschule)
Maturität/Gymnasium
Höhere Berufsausbildung mit Meisterdiplom
Techniker- oder Fachschule
Höhere Fachschule/Technikum
ETH/Universität/Hochschule/Fachhochschule
Weiss nicht
Keine Angabe

1.4 Berufsabschluss (Elterninterview 2004)

Was ist Ihr gegenwärtiger Beruf?⁴²

⁴¹ Dieselbe Frage mit denselben Antwortmöglichkeiten wurden auch zur Lebenspartnerin/dem Lebenspartner der befragten Person gestellt, sofern diese beiden im selben Haushalt lebend, und auch zu den leiblichen Eltern, falls diese nicht im selben Haushalt lebend mit der interviewten Person respektive dem Zielkind.

⁴² Dieselbe Frage mit denselben Antwortmöglichkeiten wurden auch zur Lebenspartnerin/dem Lebenspartner der befragten Person gestellt, sofern diese beiden im selben Haushalt lebend, und auch zu den leiblichen Eltern, falls diese nicht im selben Haushalt lebend mit der interviewten Person respektive dem Zielkind.

1.5 Soziales Netzwerk (Elterninterview 2006)

Jetzt zum Schluss noch ein paar Fragen zu Ihren Freunden. Können Sie mir sagen, wie viele Personen Sie hier in Zürich und Umgebung als Freunde bezeichnen würden, d.h. Personen, die Sie immer wieder sehen, in die Sie Vertrauen haben und mit denen Sie sich auch offen über Persönliches unterhalten können.

1.6 Autoritatives Erziehungsverhalten (Elterninterview 2005)

Autoritatives Erziehungsverhalten setzt sich aus folgenden Items zusammen:

Sie sagen ihrem Kind, wenn es etwas richtig macht.

Sie belohnen ihr Kind, wenn es brav war oder sich gut benommen hat.

Sie loben ihr Kind, wenn es etwas besonders gut gemacht hat.

Sie streicheln oder umarmen ihr Kind, wenn es etwas besonders gut gemacht hat.

Sie sagen ihrem Kind, dass Sie es schön finden, wenn es im Haushalt mithilft.

Die Antwortkategorien entsprechen der 5-Punkte-Likert Skala:

Nie, Fast Nie, Gelegentlich, Oft, Immer, Keine Antwort, Weiss nicht.

1.7 Inkonsistentes Erziehungsverhalten (Elterninterview 2005)

Inkonsistentes Erziehungsverhalten besteht aus den Items⁴³:

Sie drohen ihrem Kind Strafen an, die Sie dann doch nicht durchsetzen.

Ihr Kind bringt Sie davon ab, es zu bestrafen, obwohl es vorher etwas angestellt hat.

Es macht Ihnen zu viel Mühe, darauf zu achten, dass das Kind gehorsam ist.

Sie erlassen ihrem Kind einen Teil seiner Strafe (z.B. kann es früher als festgelegt wieder fernsehen).

Sie bestrafen ihr Kind nicht, wenn es etwas angestellt hat.

Sie bestrafen ihr Kind härter als sonst, weil Sie schlechter Laune sind.

Die Antwortkategorien entsprechen der 5-Punkte-Likert Skala (von nie bis immer).

⁴³ Dem Alabama Parenting Questionnaire von Shelton, Frick & Wootton, 1996 entsprechend.

1.8 Körperlich bestrafendes Erziehungsverhalten (Elterninterview 2005)

Körperlich bestrafendes Erziehungsverhalten ist ein Konglomerat der Items⁴⁴:

Sie geben ihrem Kind einen auf den Hintern, wenn es etwas angestellt hat.

Sie geben ihrem Kind eine Ohrfeige, wenn es etwas angestellt hat.

Sie schlagen ihr Kind mit einem Stock, Gürtel oder sonstigem Gegenstand, wenn es etwas angestellt hat.

Die Antwortkategorien entsprechen der 5-Punkte-Likert Skala (von nie bis immer).

1.9 Migrationshintergrund (Elterninterview 2004)

In welchem Land wurden Sie geboren?

In welchem Land wurde die Mutter/der Vater des Kindes geboren?

1.10 Materielle Ausstattung (Elterninterview 2006)

Ich möchte Ihnen jetzt noch ein paar Fragen zur Nutzung von Medien wie Fernseher, DVD-Player und Computer in Ihrem Haushalt stellen.

Hat ihr Kind ein solches Gerät im Zimmer?

Fernseher

Spielkonsole

Computer

Mögliche Antwortkategorien sind: Ja, Nein.

1.11 Schulleistung (Beobachtungsfragebogen Lehrperson 2005)

Einschätzung der Schulleistung im Vergleich zum Altersdurchschnitt einerseits bezüglich Rechnen und andererseits bezüglich Lesen und sich sprachlich ausdrücken.

Mögliche Antworten sind der 5-Punkte-Likert Skala entsprechend:

Schlechter, Etwas Schlechter, Gleich, Etwas Besser, Besser.

⁴⁴ Dem Alabama Parenting Questionnaire von Shelton, Frick & Wootton, 1996 entsprechend.

1.12 Freizeitgestaltung (Elterninterview 2004)

Ich möchte Ihnen jetzt einige Fragen dazu stellen, wie Ihr Kind seine Zeit ausserhalb der Schule verbringt. Bitte sagen Sie mir zuerst, an wie vielen Tagen Ihr Kind die folgenden Aktivitäten in einer typischen Woche ausübt:

Ihr Kind geht in den Musik-, Tanz- oder Theaterunterricht.

Ihr Kind geht in den Religionsunterricht oder in die Kirche.

Ihr Kind spielt mit seinen Freunden oder Freundinnen zu Hause.

Die Antwortkategorien pro Freizeitaktivität entsprechen der 8-Punkte-Likert Skala und reichen von nie (= 0 Tage) bis täglich (= 7 Tage).

1.13 Prosozialität (Beobachtungsfragebogen Lehrperson 2005)

Prosozialität besteht aus folgender Fragebatterie⁴⁵:

Es hilft freiwillig mit, ein Durcheinander aufzuräumen, das jemand anderes verursacht hat.

Wenn es Streit oder Zank gibt, wird es versuchen, diesen zu beenden.

Es hilft einem anderen Kind, das verletzt wurde.

Es lädt andere Kinder zum Mitspielen ein.

Es hilft spontan, etwas aufzuheben, das ein anderes Kind fallen gelassen hat (z. B. Stifte oder Bücher).

Es kümmert sich um Kinder, die weinen oder aufgebracht sind.

Es teilt seine Sachen mit anderen Kindern.

Die Antwortkategorien entsprechen der 5-Punkte-Likert Skala (von nie bis immer).

1.14 Aggressivität (Beobachtungsfragebogen Lehrperson 2005)

Aggressivität besteht aus folgender Fragebatterie⁴⁶:

Es ist in Prügeleien verwickelt.

Es greift andere Kinder körperlich an.

Es tritt, beisst, oder schlägt andere Kinder.

Es quält oder tyrannisiert andere oder ist gemein zu anderen.

Es bedroht andere.

Es veranlasst andere Kinder ein bestimmtes Kind zu plagen.

Es versucht, andere Kinder zu beherrschen.

⁴⁵ Erhoben nach Tremblay et al.,1991.

⁴⁶ Erhoben nach Tremblay et al.,1991.

Es schüchtert andere Kinder ein, um von ihnen etwas zu erhalten.

Es reagiert aggressiv, wenn es geneckt wird.

Es reagiert aggressiv, wenn ihm jemand widerspricht.

Es reagiert aggressiv, wenn ihm etwas weggenommen wird.

Die Antwortkategorien entsprechen der 5-Punkte-Likert Skala (von nie bis immer).

1.15 Geschlecht (Elterninterview 2004)

Zuerst wurde der Vorname des Zielkinds genannt. War das Geschlecht dadurch noch nicht geklärt so wurde in einem zweiten Schritt nach diesem gefragt.

Mögliche Antwortkategorien sind: Weiblich, Männlich.

1.16 Erwerbstätigkeitsgrad der Mutter (Elterninterview 2004)

Zu wie vielen Stellenprozent sind Sie erwerbstätig?

1.17 Zusammenleben der Eltern (Elterninterview 2004)

In welchem verwandtschaftlichen Verhältnis steht ‚Zielkind‘ zu Ihnen?

LeiblicheR Sohn/Tochter

Lebt der Vater des Kindes oder ein anderer Mann, der sich um ihn/sie kümmert in diesem Haushalt? In welchem verwandtschaftlichen Verhältnis steht er zu ‚Zielkind‘?

LeiblicheR Vater/Mutter

1.18 Geschwister (Elterninterview 2004)

Leben noch weitere Kinder (unter 18 Jahren) in diesem Haushalt?

In welchem Verhältnis steht das Kind zum ‚Zielkind‘?

Zwillingsbruder/-schwester

Halbbruder/-schwester (gleiche Mutter)

Adoptiv-/Pflegebruder/-schwester

Halbbruder/-schwester (gleicher Vater)

Leiblicher Bruder/Schwester

Stiefbruder/-schwester

1.19 Familienklima (Elterninterview 2005)

Das Familienklima wurde nach Wikström anhand folgender Fragen während des Elterninterviews erhoben:

Wir sind eine glückliche Familie und mögen einander sehr.

Als Familie sind wir eng miteinander verbunden und verbringen so viel Zeit zusammen wie möglich.

Wir haben häufig Streit in der Familie und sind oft aufeinander wütend.

Die Antwortmöglichkeiten entsprechen der 5-Punkte-Likert Skala:

Stimme überhaupt nicht zu
Stimme eher nicht zu
Stimme weder zu noch nicht zu
Stimme eher zu

Stimme sehr zu
Keine Antwort
Weiss nicht

1.20 Eltern-Kind-Beziehungsqualität (Elterninterview 2005)

Die Eltern-Kind-Beziehungsqualität besteht nach Tremblay (1991) aus folgenden Items:

Sie plaudern mit ihrem Kind.

Sie unterstützen ihr Kind bei seinen Freizeitaktivitäten (z.B. Sportverein, Musikschule).

Sie spielen oder unternehmen etwas mit ihrem Kind.

Sie fragen ihr Kind, was es in der Schule gemacht hat.

Sie helfen ihrem Kind bei den Hausaufgaben oder wenn es für die Schule etwas vorbereiten soll.

Sie reden mit ihrem Kind darüber, was es am nächsten Tag machen möchte.

Sie begleiten ihr Kind zu seiner Freizeitaktivität.

Sie sprechen mit ihrem Kind über seine Freunde und Freundinnen.

Ihr Kind beteiligt sich an der Planung von Familienaktivitäten.

Sie besuchen Elternabende oder andere Veranstaltungen in der Schule ihres Kindes.

Die Antwortkategorien entsprechen der 5-Punkte-Likert Skala (von nie bis immer).

1.21 Familiensprache (Elterninterview 2004)

In welcher Sprache spricht Ihr Kind üblicherweise mit Ihnen?

2. Ergebnisse

Tabelle 33: Korrelationen zwischen den Eltern-, Kind- und Familienmerkmalen (n=992)

Einkommen	1	.495**	.154**	-.101**	-.093**	.081*	-.274**	-.098**	.137**	.115**	-.045	-.152**	-.025	-.107**	.081*	.392**	-.161**	.077*	-.014	-.125**	Familiensprache
Bildungsgrad		1	.086*	-.235**	-.122**	.246**	-.462**	-.248**	.279**	.183**	-.128**	.121**	-.047	.116**	-.120**	-.031	-.004	-.088**	-.063	-.410**	Eltern-Kind- Beziehungsqualität
Soziales Netzwerk			1	.020	-.042	-.005	-.047	.000	.053	.043	-.059	-.025	-.015	.029	-.032	.069*	-.030	-.012	-.003	-.049	Familienklima
Autoritatives Erziehungsverhalten				1	.034	-.080*	.268**	.116**	-.108**	.022	-.006	.091**	-.023	-.107**	.138**	.046	.001	.188**	.466**	.275**	Keine vs. Geschwister
Inkonsistentes Erziehungsverhalten					1	.000	.177**	.171**	-.166**	-.067*	-.050	.127**	-.073*	-.065	.066	-.005	-.016	-.246**	-.145**	.177**	Zusammenleben der Eltern
Einfacher Migrationshintergrund						1	-.524**	-.061	.083*	.117**	-.042	-.017	-.002	.073	-.089*	^a	.037	-.185**	-.042	-.226**	VE vs. TE oder NE
Doppelter Migrationshintergrund							1	.236**	-.255**	-.239**	-.032	.125**	.054	-.105*	.295**	^a	.043	.206**	.121**	.667**	TE vs. VE oder NE
Materielle Ausstattung								1	-.159**	-.063*	.023	.090**	-.118**	-.116**	.219**	.022	.082*	.065*	.045	.233**	Geschlecht
Schulleistung									1	.124**	.012	-.064*	-.032	.079*	-.116**	-.025	.012	-.082*	-.078*	-.267**	Aggressivität
Freizeitgestaltung										1	.017	-.068*	.049	.111**	-.134**	.023	-.075*	-.019	.099**	-.176**	Prosozialität
Aggressivität											1	-.271**	.295**	-.057	.004	.053	-.093**	.072*	.040	.002	Aggressivität
Geschlecht												1	-.144**	-.055	.098*	-.120**	.059	-.095**	.000	.105**	Geschlecht
VE vs. TE oder NE													1	-.071	.079*	-.014	.047	.019	.049	.052	VE vs. TE oder NE
TE vs. VE oder NE														1	-.673**	-.101*	-.044	-.117**	-.035	-.104**	TE vs. VE oder NE
Zusammenleben der Eltern															1	.009	.137**	.171**	.023	.222**	Zusammenleben der Eltern
Keine vs. Geschwister																1	-.310**	.121**	.109**	.165**	Keine vs. Geschwister
Familienklima																	1	-.015	.028	-.031	Familienklima
Eltern-Kind-Beziehungsqualität																		1	.277**	.191**	Eltern-Kind-Beziehungsqualität
Familiensprache																			1	.129**	Familiensprache

**p≤.01; *p≤.05; ^ap≤.10^a Cannot be computed because at least one of the variables is constant

Tabelle 34: Multiple Regression von sozialer Akzeptanz auf Elternmerkmale inklusive soziales Kapital der Mutter (Regressionskoeffizienten) (n=610-956)

	Modell 1 (n=956)		Modell 2 (n=680)		Modell 3 (n=655)	
	B	t	B	t	B	t
Einkommen			.080 ⁺	1.678	.081 ⁺	1.693
Bildungsgrad			.001	.008	.000	.035
Soziales Netzwerk			-.006	-.561	-.005	-.476
Doppelten vs. einfachen oder keinen Migrationshintergrund ⁴⁷			-.760**	-4.935	-.731**	-4.550
Einfachen vs. doppelten oder keinen Migrationshintergrund			-.302 ⁺	-1.905	-.263	-1.630
Autoritatives EV	-.235*	-2.381			.045	.341
Inkonsistentes EV	-.305**	-4.710			-.188*	-2.263
R ² korrigiert	.027		.052		.060	

**p≤.01; *p≤.05; ⁺p≤.10

Tabelle 35: Bereinigtes Gesamtmodell (n=859-992)

	Modell 1 Elternmerkmale (n=889)		Modell 2 Kindmerkmale (n=959)		Modell 3 Familienmerkmale (n=992)		Modell 4 Eltern- Kind und Familienmerkmale (n=859)	
	B	t	B	t	B	t	B	t
<i>Elternmerkmale</i>								
Einkommen	.101**	3.746					.060*	2.257
Inkonsistentes EV	-.293**	-4.281					-.135*	-1.987
<i>Kindmerkmale</i>								
Schulleistung			.374**	7.683			.315**	6.062
Prosozialität			.150*	2.567			.176*	2.880
Aggressivität			-.517**	-6.249			-.497**	-5.669
<i>Familienmerkmale</i>								
Familiensprache					-.660**	-6.588	-.349**	-3.235
R ² korrigiert	.037		.113		.041		.14.7	

**p≤.01; *p≤.05; ⁺p≤.10

⁴⁷ Für den Migrationshintergrund des Kindes wurden die zwei dummykodierte Variablen (Migrationshintergrund beider Eltern vs. Migrationshintergrund eines oder keines Elternteils; Migrationshintergrund eines Elternteils vs. Migrationshintergrund beider Eltern oder keines Elternteils) verwendet.

Dank

Hiermit bedanke ich mich sehr bei Prof. Dr. Manuel Eisner und Dr. Denis Ribeaud, welche mir diesen umfangreichen Datensatz zur Verfügung gestellt haben. Weiterer Dank gebührt dem z-proso Team, welches diese Daten erhoben hat.

Bedanken möchte ich mich auch bei der wissenschaftlichen Assistentin Martina Brandt sowie bei den wissenschaftlichen Assistenten Christian Deindl und Klaus Haberkern des Lehrstuhls von Prof. Dr. Marc Szydlik, welche mich hinsichtlich Ausarbeitung des Konzeptes und bei Fragen der Statistik beraten haben.

Grosser Dank geht an lic. phil. Bettina Stehli für ihre umfassende Betreuung und das sorgfältige Korrekturlesen. Weiterer Dank fürs Korrekturlesen gebührt Fabio Fehr, lic. phil. Barbara Hobi, Christine Hobi, Alex Knoll, lic. iur. Gondini Ragaz und Jovita dos Santos. Weiters möchte ich Simon Leuzinger danken für das Layout und die Grafiken.

Grundsätzlicher Dank gebührt meiner Familie Hobi und Ragaz, insbesondere Barbara Hobi, Gondini Ragaz und Silas Hobi-Ragaz, wie auch John und Tara Griffin und Sarah Stigler, welche mich tatkräftig unterstützt haben.

Lebenslauf

Ginger Hobi-Ragaz, geboren 1981 in Zürich. Primarschule in Dübendorf und der Stadt Zürich, Gymnasium an der Kantonsschule Rämibühl und an der Kantonsschule Hottingen, Zürich, Matur 2001 (Typus E) mit Austauschjahr in den USA 1998/99. Anschliessend Studium der Soziologie, Ethnologie und Sozial- und Wirtschaftsgeschichte mit dreimonatigem Praktikum in Costa Rica und einmonatigem Feldforschungsaufenthalt in Uganda. Während der Studienzeit angestellt als Hilfsassistentin von Prof. Dr. Szydlík, sowie als Interviewerin und Datenbereinigerin bei z-proso von Prof. Dr. Eisner und als Mitarbeiterin des Völkerkundemuseums der Universität Zürich. Während der Studienzeit Redaktorin der ROSA, Zeitschrift für Geschlechterforschung.